Linterna Pedagógica

Pensadores de ayer para problemas de hoy...

Teóricos de las Ciencias Sociales

Antonio Campillo Meseguer ★ José Enrique Ema López ★ Manuel Esteban Albert
José García Molina ★ Antonio Viñao Frago ★ Miguel Zapata Ros

Manuel Esteban Albert ✳ Juan Sáez Carreras

Coordinadores

NAU llibres

EDITORIAL UOC

Pensadores de ayer para problemas de hoy:

Teóricos de las Ciencias Sociales

* * * * *

Manuel Esteban Albert
Juan Sáez Carreras
(Coordinadores)

EDITORIAL UOC

AU llibres

Colección Linterna Pedagógica, 6
Directores de la colección: *Juan Sáez y José García Molina*
© *Los autores*, 2013
© De esta edición:

Nau Llibres
Periodista Badía 10. 46010 València
Tel.: 96 360 33 36
Fax: 96 332 55 82
E-mail: nau@naullibres.com
web: www.naullibres.com

Editorial UOC
Gran Via de les Corts Catalanes, 872,
3a planta, 08018 Barcelona.
Tel.: 93 486 39 72 Fax: 93 451 30 16
E-mail: ediuoc@uoc.edu
web: www.editorialuoc.com

Diseño de cubierta y maquetación:
Pablo Navarro, Nerina Navarrete y Artes Digitales Nau Llibres
Ilustración de la cubierta:
Pablo Navarro

ISBNs Nau Llibres
ISBN_papel: 978-84-7642-935-8
Depósito Legal: V-3342-2013

ISBN_ePub: 978-84-7642-936-5
ISBN_mobi: 978-84-7642-937-2
ISBN_PDF: 978-84-7642-938-9

ISBNs Editorial UOC
ISBN_papel: 978-84-9029-300-3

ISBN_ePub: 978-84-9064-063-0
ISBN_mobi: 978-84-9064-061-6
ISBN_PDF: 978-84-9064-059-3

Impresión: Ulzama

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización por escrito de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidas la reprografía y el tratamiento informático.

Índice

Los participantes en el libro 7

Presentación 13

1. Etienne de La Boétie. Pensar la servidumbre voluntaria 17
José García Molina
1. Preámbulo 17
2. El autor en su época 20
3. Un texto intempestivo 23
4. Pensar hoy con el Discurso de la servidumbre voluntaria 31
4.1. Si ser sujeto es ser/estar sujetado a otro, ¿es posible un sujeto no alienado?.- 4.2. ¿Es posible escapar a la determinación de la costumbre y educación de época? ¿Hasta qué punto es posible ver más allá de lo dado y vivido en ellas como realidad?.- 4.3. ¿Puede el sujeto volverse insoportable –no constituir el soporte– para los actuales discursos/imaginarios del atontamiento y la alienación?
5. Bibliografía 39
5.1. Bibliografía referenciada.- 5.2. Para seguir profundizando

2. Francisco Giner de los Ríos. Educación, pedagogía y reforma social 41
Antonio Viñao
1. Contexto biográfico 41
2. Temas, problemas y cuestiones 45
3. Educación, pedagogía y reforma social 48
4. Actualidad del pensamiento de Giner de los Ríos 56
5. Bibliografía 59
6. Textos de Francisco Giner de los Ríos 61

3. Vygotski, intérprete del hombre y la cultura 63
Manuel Esteban
1. Biografía 63
2. Contexto intelectual y político 66
3. Nuevas ideas para el desarrollo humano 70
4. Todo se inicia en la cultura 74
5. El camino hacia la mente. Posición dialéctica entre reflexología e idealismo 78
6. La conferencia de 1924 en el Congreso de Leningrado 82
7. Actividad mediada 85
8. El doble viaje 89
9. El desarrollo humano, según el modelo socio-histórico 91
10. La experimentación de la escuela histórico-cultural 93

11. Vygotski, después de Vygotski 94
12. Bibliografía 96

4. Lacan y la política emancipatoria 99
José Enrique Ema
1. Introducción 99
2. Lacan y el psicoanálisis 100
3. La política, lo político y la política emancipatoria 105
4. El materialismo lacaniano como condición de la política 106
5. Las transformaciones del pensamiento y la política en el siglo del psicoanálisis 110
6. A partir de Lacan: una política inacabada e inacabable 115
6.1. Ni totalización, ni ingenuidad.- 6.2. La política como transformación subjetiva, pero no solo
6.3. De la impotencia a la (im)posiblidad
7. Para profundizar 122
7.1. La obra de Lacan.- 7.2. Otros autores.- 7.3. Otras referencias introductorias
8. Bibliografía 125

5. ¿Quién gobierna mi vida? El pensamiento de Michel Foucault. 127
Antonio Campillo
1. De la Guerra Fría al neoliberalismo 127
2. La filosofía como crítica del presente 131
3. La verdad, el poder y la subjetividad 135
4. El efecto Foucault 142
5. Bibliografía 146
5.1. Selección de obras de Foucault.- 5.2. Selección de obras sobre Foucault.- 5.3. Selección de webs sobre Foucault.- 5.4. Selección de documentos audiovisuales sobre Foucault
6. Un texto de Foucault 150

6. Charles Reigeluth: La personalización del aprendizaje y el nuevo paradigma de la educación para la sociedad postindustrial del conocimiento 153
Miguel Zapata-Ros
1. Introducción 153
2. La sociedad postindustrial del conocimiento 157
3. Culturas epistemológicas 165
4. Conclusiones sobre las características de la Sociedad del Conocimiento en relación con el aprendizaje 166
5. La crisis de la universidad como legitimadora social del conocimiento. Los MOOCs, su evolución y su alternativa 168

6. Conectivismo. ¿Es una teoría? ¿Lo es del aprendizaje? 169
7. Teoría educativa y tecnología en el nuevo paradigma de la educación 172
8. Bibliografía 186

Otros títulos de la colección 192

Los participantes en el libro

Antonio Campillo Meseguer

Es catedrático de Filosofía, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia, presidente de la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía y presidente de la Red española de Filosofía (REF). Es director de *Daímon. Revista Internacional de Filosofía*. Ha traducido textos de Foucault y Bataille. Ha coordinado los tres informes publicados por el Foro Ciudadano de la Región de Murcia. Entre sus libros, destacan: *Adiós al progreso. Una meditación sobre la historia* (1985, 2ª ed. 1995), *La fuerza de la razón. Guerra, Estado y ciencia en el Renacimiento* (1987, 2ª ed. 2008), *La invención del sujeto* (2001), *Variaciones de la vida humana. Una teoría de la historia* (2001), *El concepto de lo político en la sociedad global* (2008) y *El lugar del juicio. Seis testigos del siglo XX: Arendt, Canetti, Derrida, Espinosa, Hitchcock y Trías* (2009). Su web personal: http://webs.um.es/campillo

José Enrique Ema López

Trabaja como profesor contratado doctor en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Castilla La Mancha en Talavera de la Reina, en la titulación de Educación Social. Sus investigaciones tratan sobre las transformaciones contemporáneas de las relaciones sociales y la subjetividad. En sus trabajos intenta pensar políticamente, es decir, atendiendo a los conflictos y relaciones de poder que atraviesan la vida en común y a la construcción de otras posibilidades para ella. Para ello se apoya en las aportaciones de la psicología social, la filosofía y el psicoanálisis. Se puede acceder a algunas de sus publicaciones en: http://joseenriqueema.blogspot.com.es

Manuel Esteban Albert

Licenciado en Filosofía y Psicología en París-Sorbonne (1970) y Doctor en Filosofía y Psicología, es profesor de Psicología en la Universidad de Murcia. Director hasta 2008 de la revista RED-U, actualmente dirige la revista RED en versión digital. Es miembro del Comité de redacción de *European Journal of Educational Psychology*, Anales de Psicología. Ha publicado diversos libros, sobre la relación educativa, el profesor y el alumno (1986), los estilos de aprendizaje (1993), el problema educativo en la familia (1997), interacción y agresión entre escolares (1996), la profesionalización del psicólogo (1992), entre otros, e investigado y publicado artículos sobre integración del ciego

(1996), interacción y disputas entre escolares (2002), estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza (2007).

Ha publicado libros sobre formación en Recursos Humanos en las empresas de la Región de Murcia (1992) y ha impartido cursos de formación y gestionado las actividades de formación para los Recursos Humanos, profesores y personal de administración y servicios de la Universidad de Murcia.

Ha presidido y dirigido la Santander Group Network, red de un grupo de 42 universidades europeas, y la Red Estatal de Universidades en España (RED-U), y ha sido asesor de la *European Commision* (DGXXII) y de la *Conferencia de Rectores Europeos* (CRE) (1997-2006).

Ha sido Vicerrector de Ordenación Académica (1984-90); de Relaciones Internacionales (1994-1998); Doctor Honoris Causa por la State University of New York (SUNY), 2001.

Ha dirigido el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia (2006-2011) y dirige desde 2011 el Centro de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia.

JOSÉ GARCÍA MOLINA

Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (2002) y Máster en Filosofía por la Universidad Murcia (2009).Trabajó como educador social en Centros Residenciales de Protección a la Infancia entre 1989 y 1998, momento en que se incorpora como docente a la Universidad de Castilla La Mancha, donde es Profesor Titular de Pedagogía Social en la Facultad de Ciencias Sociales de Talavera de la Reina. Ha realizado estancias docentes y de investigación en las universidades españolas de Murcia, Vigo y Barcelona, y en las extranjeras UQUÀM (Montreal, Canadá), FLACSO (Buenos Aires, Argentina), CENFORES (Montevideo, Uruguay), Paris X Nanterre y París V Descartes (Francia). Investiga sobre las praxis y los procesos de profesionalización de los educadores sociales. Entre sus publicaciones cabe destacar los libros *Dar (la) Palabra* (Gedisa, 2003); *Pedagogía Social. Pensar la Educación Social como profesión* (Alianza, 2006, junto a Juan Sáez) y *Cartografías pedagógicas para educadores sociales* (UOC, 2012). Ha coordinado textos colectivos como: *De Nuevo, La Educación Social* (Dykinson, 2003); *Multiculturalidad y Educación* (Alianza, 2005; junto a Tomás Fernández); *Exclusión social/exclusión educativa* (Diálogos, 2005); *Metáforas del educador* (Nau Llibres, 2011) y *Pensar, mirar, exponerse. Lecturas sobre infancia, adolescencia y juventud* (Nau Llibres, 2012).

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Es Doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Ha sido miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (1996-2000) y presidente de la *Sociedad Española de Historia de la Educación* (2001-2005). Actualmente es director del *Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa* (CEME) de la Universidad de Murcia. Sus campos de investigación prioritarios son la historia de la alfabetización y de la cultura escrita, de la escolarización y de la enseñanza secundaria, así como la historia del currículum (espacios y tiempos escolares, disciplinas, libros de texto) y la de la relación entre las culturas escolares y las reformas educativas. De entre los libros publicados destacan: *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea* (1982), *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)* (1990), *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)* (1998), *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales* (1999), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios* (2002) y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (2004).

MIGUEL ZAPATA ROS

Es Doctor en Ingeniería Informática por la Universidad de Alcalá y Licenciado en Matemáticas en la Universidad de Valencia. Es Profesor de Enseñanza Virtual y Aprendizaje Electrónico, Coordinador desde 2006 del Máster Universitario en Informática Pluridisciplinar de la Escuela Superior Politécnica y miembro de los programas de doctorado *Interdiscict e Ingeniería de la Información y del Conocimiento* (distinguido con Mención de Excelencia, referencia: MEE2011-0159) de la Universidad de Alcalá de Henares. Es también representante en la sede de Nueva York de la *International Commission On Distance Education* que, desde 2003, dispone del estatuto consultivo, categoría especial, del Consejo Económico y Social de Naciones Unidas. Es editor y fundador de la Revista de Educación a Distancia (RED), y ha obtenido el Premio Internacional "V Centenario" del CIDE y de la Sociedad Estatal "V Centenario". Es profesor visitante y asesor de las Universidades Nacionales de San Luis, Río Cuarto y Córdoba en Argentina, de la universidad de La Frontera en Temuco (Chile), de la Universidad Central de Venezuela, de las universidades Nacional Autónoma (UNAM), Autónoma Metropolitana (UAM) y de Colima en México y de la Universidade Aberta de Portugal. Es miembro del Instituto Interuniversitario de Economía Internacional (IEI) y de la Junta Directiva de la Red Universitaria de Campus Virtuales. Dirige y elabora el Plan de Evaluación de la Calidad y el de Diseño Instruccional Tecnológico de la Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSBA). (http://www.um.es/ead/mzapata/).

Presentación

El relativamente reciente desarrollo de las Ciencias Sociales y tal vez, más aún, la dificultad de abordar su propio objeto, ha conferido a casi todas las disciplinas que reconocemos bajo este epígrafe genérico una cierta ambigüedad y hasta inestabilidad en décadas recientes, tanto en sus contenidos como en la delimitación de sus objetos y, sobre todo, en su aparato metodológico. Ello no ha sido obstáculo, no obstante, para haber podido asistir en las últimas décadas a un crecimiento acelerado de los avances que se han producido, dentro de tal campo epistemológico.

La oportuna coincidencia de tales desarrollos, tanto teóricos como metodológicos, con la *sociedad del bienestar,* que disfrutó la ciudadanía occidental desde finales de los 60 hasta los 90 aproximadamente, ha contribuido a un progreso intenso tanto desde una perspectiva interna de las disciplinas como de sus aportaciones prácticas al bienestar y la calidad de vida de los ciudadanos. Numerosos organismos públicos e incluso políticos han sido asistidos con la amplia producción de conocimientos producidos en sus territorios disciplinares. El beneficio mutuo de tal simbiosis ha sido manifiesto, tanto en el terreno de los servicios sociales demandados, percibidos y recibidos por los ciudadanos, cuya extensión y cualificada diferenciación ha sido pródiga, como por el desarrollo de las propias Ciencias Sociales subsidiarias cuyo conocimiento, métodos y técnicas se han desarrollado paralelamente.

Es preciso matizar que este fenómeno no asiste de la misma manera e intensidad a todas las convencionalmente llamadas Ciencias Sociales. Podríamos hablar de unas CC. SS. de alto rango, cuyo perfil se corresponde con el de una ciencia de tal naturaleza, y otras proyectadas más bien a lo profesional, cuyo perfil se orienta a una aplicación directa, a un oficio cualificado. En la interacción de unas y otras se ha producido una interesante *anáclisis* en virtud de la cual la distinción del origen de las aportaciones resulta imposible. Unas y otras han conducido a promover conocimientos, funciones, técnicas y servicios que han cristalizado en nuevas profesiones, oficios, estilos de educación y crianza, perspectivas y horizontes para una vida social de calidad.

También existe la cara oscura del fenómeno descrito, los conflictos derivados de una insuficiente delimitación conceptual de realidades y términos que siguen presentando, o incluso han incrementado, márgenes de ambigüedad e indeterminación. La contaminación, debida a la intensa demanda de prácticas y servicios por una sociedad opulenta en pro de constantes mejoras y conquistas sociales, ha entenebrecido en tintes sin perfiles la claridad del conocimiento producido y operado en estos años. Ha progresado más el conocimiento mecánico que el intelectual, facilitando un ejército de profesionales *practicantes* sobre endebles criterios y principios. Los resultados inmediatos han prevalecido sobre horizontes conceptuales bien perfilados. Y en esa cómoda operativa se ha instalado una iterativa práctica profesional *desanimada*.

Podría haberse atacado el problema de raíz al tratarse de una sociedad no solo mediática sino también con medios para hacerlo. La formación sólida de legiones de *actores sociales* podría haber conducido a analizar los problemas antes de atacarlos convencionalmente; a identificar sus causas y consecuencias; a valorar la pertinencia de métodos en uso; a identificar problemas subsiguientes todavía no vislumbrados en los destellos de la sociedad consumista del bienestar; a roturar siquiera intelectualmente las rutas de senderos de luz; a hallar respuestas genuinas en el panorama social presente y futuro, interpretaciones y significados apropiados a hechos sociales capitales como signos de una época, estilo o creencia. Por razones que no es posible analizar en esta breve introducción, la formación ha derivado a un sesgo academicista, competitivo, pragmático y utilitarista que no ha servido para resolver estos retos.

Es precisamente en esta coyuntura en la que los coordinadores y grupo de colegas que nos acompaña en este libro hemos querido suscitar testimonios, interpretaciones, análisis y reflexiones que, nos parece, pueden resultar adecuadas y pertinentes para esclarecer ese hueco oscuro todavía pendiente de reflexiones, preguntas y respuestas.

Hemos seleccionado un pequeño grupo de pensadores cuyos pensamientos y a veces obras constituyen retos sociales en términos de identificación de preguntas pertinentes, de respuestas motivadas, de lecciones y, en ciertos casos, de ejemplos de práctica profesional.

Podrá el lector encontrar ideas y respuestas sobre los mecanismos y entresijos de la mente, en Lacan, a la vez que tropezará con nuevas y complejas cuestiones sobre el sí mismo y sus arcanos simbolismos vinculados con el inconsciente y la cultura.

¿Cómo nos hemos convertido en humanos, pensantes y parlantes? ¿Cuál es el verdadero salto cualitativo en la escala evolutiva que nos lleva al pensamiento? ¿Qué relaciones existen entre biología y cultura? Estas y otras muchas preguntas sobre la naturaleza del pensamiento encontrarán en la lectura de L. S. Vygotski abundantes argumentos para repensar la psicología humana desde un fronterizo encuadre entre biología, historia y cultura.

La educación necesita modelos, y los educadores, maestros que promuevan día a día el impulso para dar y trasmitir lo más valioso del conocimiento, los valores y emociones humanas. Y las organizaciones educativas, la escuela, han de saber planificar adecuadamente las respuestas a las preguntas clave de la sociedad: ¿a dónde vamos?, ¿qué queremos ser como personas y pueblo? ¿cómo construimos y gestionamos entre todos los actores una organización y sociedad que aprende? Seguramente estas y otras cuestiones estarán enfocadas por las ideas del gran educador que fue Giner de los Ríos.

Como ha divulgado el periodista Hildebrand, leer a La Boètie (1530-1563) es una delicia… “porque uno cree estar leyendo a un crítico social del siglo XX, a un cronista del XXI y a un futurólogo sin fecha de caducidad…” Su pensamiento libertario, profundo y apasionado nos conduce a conclusiones que nos seguimos planteando en la actualidad. El papel y la fuerza de la educación siguen siendo garantía de libertad y

conjuro de tiranías y poder de minorías. Sus propias palabras y testimonio ilustrarán gratamente al lector.

Pensador, filósofo, político, Locke ilumina desde su pasado (1632-1704) amplios campos de la filosofía política y del conocimiento. Su inclusión en este libro de *Pensadores de ayer para problemas de hoy (II): Teóricos de Ciencias Sociales* obedece a la estrecha relación de su pensamiento con ciencias sociales modernas como la Sociología, la Psicología y la Pedagogía científicas.

Un contemporáneo aborda el aprendizaje y la instrucción, fenómenos que permanecen conceptualmente con márgenes de sombra, introduciendo conceptos que no hubiera podido plantearse la psicología de la primera mitad del siglo XX. Las propuestas de Reigeluth ofrecen nuevas perspectivas sobre el complejo proceso del aprendizaje escolar.

Este libro contiene, pues, un elenco de preguntas, respuestas, sugerentes reflexiones sobre reales y actuales problemas de hoy que el lector podrá exprimir con su propio pensamiento y análisis.

Debemos agradecer a la editorial Nau Llibres su confianza y a todos los colaboradores de este segundo libro de Pensadores de ayer para problemas de hoy, su participación.

Juan Sáez Carreras y Manuel Esteban Albert.
Universidad de Murcia.

1 Etienne de La Boétie. Pensar la servidumbre voluntaria

José García Molina
Universidad de Castilla-La Mancha

> Nada resulta tan sorprendente a los que observan los asuntos humanos con mirada filosófica que la facilidad con que unos pocos gobiernan a muchos. Y la docilidad implícita con que los hombres someten sus propios sentimientos y pasiones a los de sus gobernantes.
>
> David Hume. Tratado de la naturaleza humana

1. Preámbulo

Etienne de La Boétie nació en Sarlat en septiembre de 1530. En esta población cercana a Burdeos, ubicada en la actual región del Périgord Noir, al suroeste de Francia, nacieron también otros pensadores y escritores caracterizados por un humanismo profundo, un agudo sentido del gusto por la vida interior cultivada y por el arte de vivir, entre los que cabría destacar a Montaigne, Fénelon, Montesquieu, Joubert, Maine de Biran o Gabriel Tarde. La Boétie estudió Leyes en la Universidad de Orleans bajo la tutela de Anne Dubourg, el rector a quien Enrique III condenó a la hoguera por su fuerte oposición a las medidas de persecución religiosa contra los protestantes. El joven Etienne no ejerció apenas la carrera jurídica ya que a la edad de veinticinco años, antes de la edad reglamentaria, fue nombrado Consejero del Parlamento de Burdeos. Para entonces, ya había redactado el *Discurso de la servidumbre voluntaria*. Hay quien defiende que su gestación se debe a la realización de un ejercicio universitario encargado por su profesor, aunque su gran amigo Michel de Montaigne defendió que lo escribió contando apenas entre diecisiete o dieciocho años, según las versiones. Al autor de los *Essais* confió nuestro autor, poco antes de su prematura muerte en 1563, el manuscrito original; y fue él quien lo publicó en 1571, inserto en una recopilación de traducciones de textos clásicos y sobreponiéndose a las dudas y cautelas requeridas por el contenido del texto. El polémico escrito no vería la luz editorial como texto propio hasta 1576, siempre gracias a la determinación del amigo y admirador.

No nos extenderemos en dar cuenta de los avatares del manuscrito ni en los usos y abusos padecidos a lo largo de casi cinco siglos, ya que los interesados en estas cuestiones tienen a disposición buenos estudios como los de Hernández-Rubio (1986), Abensour y Gauchet (2008) o Albiac (2012). Tampoco es nuestra intención presentar una amplia biografía del autor, más allá de algunas pinceladas que sirvan para ubicar el texto en su época. Nos ocupa, especialmente, abordar el famoso oxímoron que aparece por vez primera bajo su pluma: la *servidumbre voluntaria.* Esta formulación paradójica ha suscitado cuestionamientos que han traspasado tiempos y lugares hasta convertirse en

intempestivos, extraterritoriales, transhistóricos. Las preguntas y problemáticas del texto siguen resonando en nosotros porque apuntan a un lugar nuclear de la constitución de lo político, a una verdad acerca de lo que somos. Evidencia que, por serla, no deja de preguntarse: ¿cómo es posible que multitudes no solo consientan en obedecer a Uno solo, sino que además quieran complacerle y servirle? En otras palabras, ¿por qué los hombres luchan por su servidumbre como si se batiesen por su salvación? Enigma sin solución aparente, espacio de cuestionamiento abierto que gira y sigue girando en la órbita de nuestra condición socio-política, pregunta intempestiva acerca de la naturaleza y los modos de las relaciones políticas.

> La servidumbre voluntaria es, en cierto modo, lo ya sabido desde siempre y lo nunca realmente pensado de la reflexión política. [Por lo mismo] el destino de La Boétie se confunde con el estatuto de la cuestión a la que presta una incomparable voz. (Abensour y Gauchet, 2008: 19).

La Boétie nos advierte desde el principio: no pretende fundar, legitimar o proponer forma alguna de gobierno. Su problema es más radical porque se enfrenta sin ambages al escándalo e indignación provocados por la evidencia histórica del espectáculo de la obediencia y el consentimiento servil de individuos y pueblos enteros. Si, a todas luces, puede decirse que la servidumbre es una desdicha, ¿cómo comprender y aceptar que tantos y tantos la padezcan, incluso la busquen, en todo tiempo y lugar? La paradoja de una servidumbre voluntaria –es decir, una sumisión no imputable íntegramente a la acción de una coacción externa– se vuelve doblemente paradojal al evidenciar que lo que debía ser apenas una excepción (el consentimiento a una obediencia que nos somete) constituye una regla histórica prácticamente generalizada (Gerbier, 2002:116). La sorpresa e indignación que La Boétie muestra ante el espectáculo de la servidumbre voluntaria no pasa por alto las formas de coacción y temor instauradas por los tiranos. Llega a entender que unos pocos, incluso muchos, sean sometidos por la fuerza o los engaños de Uno solo. Pero, admitida la evidencia, su análisis no se detiene en una concepción simple de la dominación (aquella que percibe a un amo imponiendo su voluntad a un esclavo en un ejercicio vertical y unidireccional del poder), y se adentra en una concepción en la que el poder despótico es ejercido y sostenido gracias a que el súbdito, el subyugado, se opone a sí mismo, se instituye o constituye suprimiéndose en nombre de otro, aceptando como propio el deseo o voluntad de otro (en nuestros días, diríamos, alienándose a sí mismo). Y entonces la paradoja vuelve a girar sobre sí misma para producir un curioso juego de sometimiento en el que los sometidos eligen ¡y desean la servidumbre! Conclusión: la voluntad de servir no es un mero efecto del ejercicio de poder tiránico, ¡es su soporte más efectivo! Tal es la magnitud del problema: la servidumbre constituye un oscuro objeto del deseo humano.

Por último, cabría explicar sucintamente por qué hemos elegido a un *autor menor* para dar cuenta de un *problema mayor*. Al menos cabría señalar tres motivos o motivaciones:

1. Porque fue el primero en esbozar la paradójica condición del *deseo* de servir, abriendo así la puerta a un problema mayor: ¿en qué reside la deseabilidad de aquello que nos hace daño o no nos conviene?

2. Porque, en la recurrencia de todas las luchas contra lo percibido y vivido como despotismo o tiranía, le corresponde "el mérito de elucidar el enigma de la servidumbre voluntaria, de sacar a la luz sus arcanos y, en una palabra, de enunciar las fuerzas espirituales y materiales que permiten dar cuenta de este enigma, a saber la costumbre, la mistificación y el interés" (Abensour y Gauchet, 2008: 7).
3. Porque sus preguntas no nos han abandonado. Y es que, aunque los tiranos cambien de rostro y de nombre, raramente cambian de intenciones. Nuestro tiempo, como todo tiempo, sigue soportando (en el doble sentido de padecer y de dar soporte) formas de tiranía, de despotismo y de servidumbre.

2. El autor en su época

El siglo XVI contempla el progresivo paso de una justificación trascendente de la autoridad del poder político (de corte medieval) a una justificación inmanente de la necesidad del Estado. La emergente filosofía política tomará como punto de partida una analítica de las determinaciones de la naturaleza humana, abandonando progresivamente los acostumbrados criterios teológico-morales. La conmoción de la reforma luterana, la devastación provocada por las guerras religiosas y políticas, los excesos de las monarquías despóticas, etc. conforman el trasfondo histórico-social de un cambio de mentalidad en el que la necesidad y el anhelo de *seguridad* constituyen un elemento central del pensamiento político. La paz será la aspiración por excelencia; la tolerancia religiosa y el reconocimiento de libertades las mejores disposiciones para lograr tal fin. La figura del Estado moderno, tal y como unos siglos después argumentó Max Weber, se presenta como único ente inmanente capaz tanto de "monopolizar la violencia" –exigiendo de los ciudadanos un alto grado de identificación y cierta delegación de su potestad– como de evitar devenires tiránicos que toman partido por unos, persiguen a otros, dominan a todos. Se trata de un Estado que se sueña capaz de una acumulación de poder imparcial, no tiránico, convertido en maquinaria impersonal a salvo de los vaivenes de la voluntad de un gobernante omnipotente, una maquinaria que, mediante el desplazamiento del derecho natural hacia la ley social, gobierne los miedos y las esperanzas del pueblo. En ellos,

> la imaginación suprime el presente, deja el presente en manos de otro –el Estado si hablamos de política–, en función de lo que imagina la futura supresión de un daño o la futura consecución de un bien. *Metus et spes*, miedo y esperanza, aparecerán a partir de ahí como la raíz del Estado moderno, la raíz del modelo moderno de poder. (Albiac, 2012: 50).

Montaigne pensaba que el Estado y sus gobernantes "no lo pueden todo", pero el nuevo tiempo ya no quiere dejar sus impotencias en manos de la Trascendencia. El pensamiento político desciende de los cielos a los suelos en un siglo que da vida a nombres tan importantes como Maquiavelo o el propio La Boétie. Lo político, como nuevo objeto teórico, se plantea el análisis de las determinaciones que rigen los

comportamientos humanos. Para ello, tomará la naturaleza humana *tal y como es*, tal y como se observa, y no como las morales mordazas celestiales dicen que *debe ser*. La moralidad trascendente cede paso a una analítica inmanente de las fuerzas presentes en la relación política; modos de relación en los que deseos y voluntades, miedos y esperanzas, engaños y autoengaño juegan un papel determinante. Pasar de los cielos a los suelos, pasar del *deber ser* a lo que efectivamente *es* abre un doble problema político. No se trata de pensar la mejor forma de gobierno (aunque no se abandone tal pretensión), sino de introducir en el análisis el papel que la conciencia, la voluntad y los deseos de los individuos juegan en las relaciones de gobierno[1]. Es en este giro copernicano del pensamiento político en el que cabe ubicar el texto de Etienne de la Boétie. Respecto al primer problema, nuestro autor deja claro que no es su afán criticar la monarquía ni elucidar una mejor forma de gobierno[2]. Tal decisión no le impide dejar algunas pistas acerca del rango que le parece debe ocupar la monarquía entre las repúblicas:

> Pero, hablando cabalmente, es una desgracia extrema estar sujeto a un amo del que jamás puede asegurarse que sea bueno, pues siempre está en su poder ser malo cuando quiera; y tener varios amos es ser extremadamente desgraciado tantas veces como amos se tienen. Si no quiero por el momento debatir esta cuestión tan discutida, «si las otras formas de república son mejores que la monarquía», quisiera aún saber, antes que poner en duda qué rango debe tener la monarquía entre las repúblicas, si debe ocupar alguno, puesto que resulta difícil creer que haya algo público en un gobierno en el que todo es de uno. (La Boétie, 2002: 25-26).

Maquiavelo y La Boétie representan dos formas enfrentadas de entender lo político. El primero se mantiene cerca del Príncipe, asume el punto de vista del que ostenta el poder; el segundo interpela a los que mediante su posición o decisión sirven a su propia servidumbre, invitándoles a liberarse de ella: la respuesta y la razón de Estado en uno, la inquietante pregunta por la libertad y la servidumbre en el otro. "Maquiavelo queriendo pensar el poder con la libertad, La Boétie deteniéndose para siempre en el 'gran rechazo' que obliga a pensar la libertad contra el poder" (Abensour y Gauchet, 2008: 35).

Es en el marco analítico de la voluntad y el deseo en el que nuestro autor hace aparecer la paradoja de la servidumbre voluntaria. Entre la sorpresa y la incredulidad del estudioso, se despliega una evidencia histórica: los pueblos luchan por su servidumbre como si lo hicieran por su salvación. La pregunta, con distintas fórmulas pero con el mismo trasfondo, resuena a través de los siglos: ¿por qué se acepta sacrificar los bienes, incluso la vida, para agradar o mejorar la vida de otros, amos y monarcas, de quienes se recibe más daño que beneficio?

> Ahora bien, el gran secreto del régimen monárquico y su máximo interés consisten en mantener engañados a los hombres y en disfrazar, bajo el especioso nombre de religión, el miedo con el que se los quiere controlar, *a fin de que luchen por su esclavitud como si se tratara de su salvación*, y no consideren una ignominia, sino el máximo honor, dar su sangre y su alma para orgullo de un solo hombre. Por el contrario, en un estado libre no cabría imaginar ni emprender nada más desdichado, ya que es totalmente contrario a la libertad de todos adueñarse del libre juicio de cada cual mediante prejuicios o coaccionarlo de cualquier forma. (Spinoza, 1997: 64-65) [la cursiva es nuestra].

No alargaremos innecesariamente este apartado. Aun sin saber nada del contexto histórico en el que fue escrito el *Discurso* –las represiones que asolaron Burdeos y la

Guayana, el saqueo de los campos por los soldados de Enrique II, las ejecuciones en la ciudad, la disolución del Parlamento, el sometimiento de los magistrados y el terror generalizado por la omnipotencia del monarca, etc.− sentiríamos el impulso de interrogarnos desde nuestro propio lugar; Si lo hacemos con detenimiento, recibimos de lleno el impacto de la cuestión de la servidumbre voluntaria (Lefort, 2008: 115-116), impacto que atraviesa los diques del tiempo porque hace resonar una voz que escuchan quienes no permanecen sordos e impasibles ante las situaciones de opresión o dominación. Negándose toda explicación natural o divina, abandonando el lugar de la respuesta prevista o interesada, La Boétie abrió el espacio a la pregunta por las bases y condiciones de la institución de lo social y de lo político, ubicándolas en el plano y horizonte del mundo humano, de los modos y condiciones de la relación entre humanos.

3. UN TEXTO INTEMPESTIVO

La Boétie da una vuelta de tuerca al problema de la servidumbre al preguntarse por qué los hombres, habiendo nacido libres e iguales –compañeros por naturaleza– consentimos en la obediencia y sumisión a un solo tirano. ¿Cómo es posible tal complacencia, consentimiento o complicidad? Si puede aceptarse que un pueblo se rinda y someta por la fuerza de las armas, incluso por las malas artes del engaño, no se entiende cómo, una vez alcanzada la situación de sometimiento, se da un "olvido de la independencia que no es posible que se despierte para volverla a recuperar; sirviendo tan franca y tan voluntariamente que se diría, al verle, que no ha perdido su libertad sino ganado su esclavitud" (La Boétie, 2002: 35). Independientemente de que la sumisión llegue por las armas o por el engaño, los pueblos no son engañados por el tirano, sino por sí mismos. La acumulación y ejercicio de poder del tirano se sostiene en la complicidad y complacencia del autoengaño del pueblo.

> ¡Pobres y miserables pueblos insensatos, naciones obstinadas en vuestro mal y ciegas a vuestro bien! Dejáis que se lleven, ante vuestros ojos, lo mejor y lo más horado de vuestras rentas, saquear vuestros campos, robar vuestras casas, que os despojen de los muebles antiguos de vuestros antepasados; vivís de manera que no podéis vanagloriaros de que nada sea vuestro; y parecería que consideráis una alegría mantener como aparceros vuestros bienes, vuestras familias y vuestras viles vidas. Y todo este estrago, esta desgracia, esta ruina no os viene de los enemigos, sino del enemigo, de aquel al que vosotros hacéis tan grande como es, por el que vais tan valerosamente a la guerra, por la grandeza del que no rechazáis presentaros ante la muerte. (La Boétie, 2002: 30).

Detengámonos un instante para ubicar los mimbres con los que se inaugura el problema. Para el joven de Sarlat, la persecución de la virtud y de las cosas valiosas, así como el deseo de poseerlas, es común a todos los hombres. Hay, no obstante, una excepción a esta regla. Sin alcanzar a entenderlo, se pregunta por qué la naturaleza ha hecho imperfectos a los hombres para desear la libertad que les es co-sustancial.

> Pero si ciertamente hay algo de claro y aparente en la naturaleza, en lo que no cabe permanecer ciegos, es justo esto, que la naturaleza, ministra de Dios, institutriz de los hombres, nos ha hecho a todos de la misma forma, y como parece, en el mismo molde, con el fin de que nos entre-conozcamos todos como compañero o, mejor dicho, como hermanos. (ibíd: 31).

Todos hemos nacido del mismo molde para poder reconocernos, entre-conocernos, hacernos compañeros, amigos, hermanos, desde nuestras diferencias (que no desigualdades) de cuerpo o de talento, igualdad ontológica que presupone también una suerte de libertad primera que los animales sociales parecen haber olvidado. Desde esta premisa, puede conjeturar: ¿qué pasaría si para tener la libertad bastara con desearla, si no hay necesidad más que de un simple querer? Si la hipótesis fuese correcta, es del todo evidente que los pueblos no desean solo la libertad, ya que de desearla la tendrían sin dificultades. No tendrían siquiera que enfrentarse al tirano, no les haría falta luchar contra él, bastaría con que la deseasen hasta el punto de no darle nada, hasta el punto de dejar de obedecer.

> si no les diéramos nada, si no les obedeciéramos, sin combatir, sin golpear, quedarían desnudos y vencidos, no serían nada, como cuando la raíz no tiene humedad y alimento y la rama se seca y muere. […] Decidíos a no servir, y seréis libres. No pretendo que os enfrentéis a él, o que lo tambaleéis, solamente no lo sostengáis, y lo veréis, cómo un gran coloso a quien han robado la base, por su propio peso desfondarse y romperse. (ibíd: 29-30).

Pero las ilusiones del *si* (condicional) se desvanecen ante las evidencias del *pero*… "Si todos nos juntásemos…" "Si todos fuésemos razonables…" "Si…". Todas las épocas desmienten las ilusiones de esta lógica unitaria: nunca todos se juntaron en una misma causa, ni siquiera frente a un mal evidente. También cabría poner en entredicho la posibilidad de que los pueblos logren no hacer nada más que dejar de dar soporte al tirano[3]. La Boétie intuye esta evidencia histórica, por lo que se cuestiona la naturaleza de la fatalidad que ha desnaturalizado a unos hombres nacidos para vivir libres y que ha borrado, tanto el recuerdo de su primer ser, como el deseo de recuperarlo. Si recuperar la libertad no cuesta más esfuerzo que desear ser libre, más decisión que no consentir para con otro cuyo único poder es el que nosotros le otorgamos, si basta con no desear la servidumbre, ¿por qué no alcanzamos a hacerlo?, ¿por qué la servidumbre se reproduce una y otra vez? La Boétie pone el dedo en la llaga al sugerir que no es solo la libertad lo que deseamos, ¡deseamos servir!

> son los mismos pueblos los que se dejan o, más bien, se hacen maltratar, pues cesando de servir, serían dejados libres; es el pueblo el que se esclaviza, el que se corta el cuello, el que, pudiendo elegir ser sirviente o libre, abandona su independencia y toma el yugo, quien consistente en su mal o, más bien, *lo persigue*. (ibíd.: 28-29) [la cursiva es nuestra].

¿Cómo es posible desear aquello que no nos conviene, que incluso nos perjudica? ¿Qué clase de oscuro objeto de deseo es este que nos fascina hasta llevarnos a elegir lo peor? ¿O cabría pensar, distintamente, que existe un objeto positivo de deseo en la negatividad de la servidumbre? Todo apunta a que el consentimiento está encantado (en una doble acepción: es fruto de una suerte de encantamiento, y está satisfecho de sí mismo). He aquí el meollo de la cuestión: pareciera que toda dominación o sujeción ejercida por el tirano no es más que una dominación o sujeción del sujeto sobre sí mismo (Albiac, 2012: 138-139), una sujeción, podríamos aventurar, constituyente del sujeto (social y político): el sujeto (político) mismo es esa sujeción que siempre apunta a algo impuesto por otro, a un poder ejercido por otro ¿No encontramos en el problema

expresado por La Boétie las bases para investigar los resortes psíquicos que hacen de la voluntad servil, del consentimiento, un acto eminentemente activo de sujeción y no un mero efecto pasivo del poder externo? Volveremos más tarde sobre ello.

Apoyándonos todavía en el análisis de Albiac (2012) y entendiendo que la *sujeción* (el estar sujeto a otro) constituye al sujeto humano –todo indica que nuestro autor ya intuía esta premisa–, el problema toma una nueva orientación: ¿cómo funciona esa sujeción? o, de otro modo, ¿qué prácticas sociales consiguen generar un tipo de subjetividad sumisa? La Boétie va dejando de lado el discurso de la natural libertad, para adentrarse progresivamente en el estudio de las formas sociales de producción y reproducción de la servidumbre:

> No puede negarse que la naturaleza no tenga en nosotros poder para llevarnos donde ella quiera, y crearnos buenos o malos; pero hay que confesar que ella tiene sobre nosotros menos poder que la *costumbre*, ya que lo natural, por bueno que sea, se pierde si no es promovido, mientras que la *educación* nos hace siempre a su manera, pese a la naturaleza. Las semillas del bien que la naturaleza deposita en nosotros, son tan menudas y resbaladizas que no pueden resistir al más mínimo impacto de una educación contraria... (ibíd.: 35).

Una nueva premisa va imponiéndose: las fuerzas y virtudes de las que la naturaleza nos ha dotado sucumben ante las fuerzas instituyentes de las configuraciones sociales, en primer lugar la costumbre y la educación en las que nos criamos. Las fuerzas e instituciones sociales se inscriben en nosotros hasta hacernos olvidar nuestra natural condición, disponiéndonos a servir, enseñándonos a tragar −sin encontrar amargo− el veneno de la servidumbre. Tres son los modos o mecanismos sociales por los que el pueblo acaba consintiendo voluntariamente, auto-engañándose, a la servidumbre. Tres son, podríamos decir en palabras más cercanas a nosotros, los dispositivos de subjetivación servil.

El primer modo, acabamos de decirlo, es la *costumbre*, y por extensión la *educación* que la transmite. Haber nacido bajo el yugo de alguna forma de tiranía hace que no hayamos vivido otra cosa que la servil herencia de nuestros antepasados. Aquellos que no han conocido la libertad, su sabor, no perciben el mal que significa ser esclavos. La condición servil les es tan natural como el agua a los peces.

La primera razón por la que los hombres sirven voluntariamente es porque nacen siervos y son educados como tales. De esta proviene otra: bajo el tirano fácilmente las gentes se convierten en cobardes y afeminadas. (ibíd.: 40).

Quienes nacen y viven en la sumisión se contentan de vivir tal y como han nacido, sin mirar más allá del suelo que pisan, de la realidad que les conforma. Este axioma nos llevaría a cuestionar la posibilidad inversa: ¿es posible escapar a las determinaciones que nos imponen la costumbre y la educación?, ¿podemos mirar más allá?, ¿cómo hacerlo?

La segunda razón, consecuencia de la primera, es la *cobardía* y el *entontecimiento* del pueblo. Como hemos visto, la costumbre y la educación en la servidumbre hacen que perdamos el valor de la libertad, que nos acomodemos y no miremos más allá del horizonte de nuestros pequeños y acostumbrados hábitos. Los individuos sometidos no tienen ni alegría ni buena disposición en el combate, tienen el corazón bajo y endeble y,

en última instancia, se vuelven incapaces para las grandes acciones. Los tiranos conocen bien esta cualidad y no escatiman esfuerzos para ayudarles a apoltronarse más, a entontecerse más, a entristecerse aún más[4]. El pan y circo, los placeres fáciles, son las prácticas con las que el tirano apoltrona, animaliza y entontece a un pueblo que se va haciendo bajo y grosero a la medida de la servidumbre buscada.

> Pero este ardid de los tiranos de entontecer a sus súbditos no puede conocerse mejor que por lo que Ciro hizo a los lidios después de apoderarse de Sardes, la capital de Lidia […] Estableció burdeles, tabernas y juegos públicos y publicó la orden por la que los habitantes debían tomar estado. Se encontró tan bien con esta guarnición que nunca hizo falta dar un golpe de espada contra los lidios. Estas pobres y miserables gentes se divirtieron en inventar toda clase de juegos, tanto que los latinos sacaron de allí su palabra: lo que nosotros llamamos pasatiempos ellos lo llaman *ludi*, como si quisieran decir *Lydi*. […] Los teatros, los juegos, las farsas, los espectáculos, los gladiadores, los animales exóticos, las medallas, los cuadros y otras drogas semejantes eran para los pueblos antiguos los encantos de la servidumbre, el precio de su libertad y los instrumentos de la tiranía. Este medio, esta práctica, estos engaños tenían los antiguos tiranos para adormecer a sus súbditos bajo el yugo. Así, los pueblos entontecidos, encontrando bellos estos pasatiempos, divertidos por un vano placer que les pasaba ante los ojos, se acostumbraban a servir tan inocentemente, pero peor, que los niños pequeños que por ver las relucientes imágenes de los libros ilustrados aprenden a leer. (ibíd.: 41-42).

La Boétie lamenta y denuncia la bajeza de estos "pequeños medios que consiguen grandes cosas", pero lamenta aún más la *devoción* que el tirano suscita en los súbditos. Es esta disposición devota la que consigue que se encuentren buenos y agradables los pasatiempos y regalos procurados y que se justifiquen los sacrificios demandados; devoción ilusa que impide ver que la magnificencia del tirano no es más que reposición de una parte de los bienes previamente arrebatados; devoción multiplicada por el juego de ausencias y presencias, de contadas y medidas apariciones públicas, que otorgan cierto halo de sobre-humanidad.

El tercer resorte de la dominación es el establecimiento de una *organización social muy jerarquizada*, hecha de relaciones de intereses, de favores y ambiciones, de miedos; cadena invisible que establece una infinidad de eslabones de servicios y favores, de dependencias desde el tirano hasta el pueblo, en la que todos se van convirtiendo en cómplices de una situación de dominio y dominación. Todos son, al tiempo, dominados por alguien y dominantes de otros. El sistema funciona gracias a la multiplicación de niveles jerárquicos en el que muchos obtienen servicios, ganancias y favores al precio de establecer deudas y servicios para con otros. Es una cadena de dependencias, de favores y prebendas, por la que algunos, frecuentemente, "habiéndose enriquecido bajo la sombra de su favor con los despojos ajenos, han acabado enriqueciéndolo con sus propios despojos" (ibíd.: 50). Los miedos y sufrimientos que puedan llegar a padecerse se compensan con los botines obtenidos, pero también con la legitimidad para causar ellos mismos padecimientos a otros. ¡Todos –en alguna medida– aspiran a ser tiranos! La tiranía se vuelve útil y ganancial para muchos pequeños tiranuelos en potencia; y viceversa, porque la ambición de dominio y posesión libera al tirano del ejercicio directo de dominación de los súbditos: ellos se esclavizan entre sí[5].

> Llego ahora a un punto que, en mi opinión, es el resorte y el secreto de la dominación, el sostén y fundamento de la tiranía. Quien piense que las alabardas, los guardias y la vigilancia guardan a los

> tiranos se equivocan, a mi juicio, fuertemente. Las utilizan, creo, más por una cuestión formal y para asustar que porque confíen en ellas. […] No es la caballería, ni la infantería, no son las armas las que defienden al tirano. Cuesta creerlo, pero es cierto. Son siempre cuatro o cinco los que sostienen al tirano, cuatro o cinco los que imponen por él la servidumbre en toda la nación. Siempre han sido cinco o seis los confidentes del tirano, los que se acercan a él por su propia voluntad, o son llamados por él, para convertirse en cómplices de sus crueldades, compañeros de sus placeres, rufianes de sus voluptuosidades y los que se reparten el botín de sus pillajes. Ellos son los que manipulan tan bien a su jefe que este pasa a ser un hombre malo para la sociedad, no sólo debido a sus propias maldades, sino también a las de ellos. Estos seis tienen a seiscientos que se aprovechan de ellos, y hacen de sus seiscientos lo que los seis hacen al tirano. Estos seiscientos mantienen a seis mil a quienes han promocionado, a quienes otorgan el gobierno de alguna provincia o la administración del tesoro, con el fin de favorecer su avaricia y su crueldad, de ponerla en práctica cuando convenga y de causar tantos males por todas partes que no puedan durar sino bajo su sombra, ni eludir las leyes y sus penalidades sin su concurso. Grande es la serie que viene tras esto, y quien quiera entretenerse devanando esta red, verá no los seis mil, sino los cien mil, los millones que por esta cuerda se sujetan al tirano, ayudándose de ella como en Homero Júpiter se vanagloriaba de que, si tirara de la cadena, se llevaría consigo a todos los dioses. (ibíd.: 46-47).

Tal es la analítica que La Boétie desarrolla a la hora de trazar, más que explicar o demostrar, un mapa de las causas y condiciones desde las que abordar su problemática. La educación-costumbre, el imaginario del espectáculo, la jerarquización social y el establecimiento de dependencias de deseo-poder constituyen los dispositivos sociales, culturales y políticos de base para que emerjan los, parafraseando a Judith Butler, "mecanismos psíquicos del poder". Por ello pensamos que estamos ante uno de los primeros textos en abrir la puerta a una reflexión acerca de los mecanismos psíquicos de sujeción social y política, de los medios por los que algunos consiguen capturar y movilizar el deseo y las creencias de muchos poniéndolos al servicio de su propio deseo o voluntad. Pero es que estamos, además, ante una interpelación ético-política de primera magnitud:

> ¿Es esto vivir feliz? ¿Puede llamarse a esto vivir? ¿Hay en el mundo algo menos soportable, no digo ya para un hombre de buen corazón, o para un hombre bien nacido, sino tan sólo para cualquiera que tenga un mínimo de sentido común, o, si más, un resto de humanidad? (ibíd.: 49).

4. Pensar hoy con el Discurso de la servidumbre voluntaria

Siguiendo la propuesta que Theodor Adorno proponía en *Tres estudios sobre Hegel*, deberíamos evitar tanto la desvergonzada pretensión de señalar el lugar del pensador entre nosotros como caer en las trampas de la abominable y presuntuosa pregunta: ¿qué significan sus ideas para el presente? ¿son aún operativas para nuestros análisis? Deberíamos, más bien, plantearnos "qué significa el presente" ante este autor, quiénes somos a sus ojos. Así, podríamos preguntar: ¿cómo aparecería la costumbre-educación de nuestra época, o el omnipresente imaginario fantasioso de los espectáculos (televisivos, musicales, deportivos, etc.), o la tupida red de interdependencias, contratos y favores (laborales, sociales, políticos) ante su pensamiento?

Avanzando, habría también que cuestionarse si el actual clima de contestación social y política puede ser visto desde la lógica de la servidumbre voluntaria. ¿Qué pensaría La Boétie tanto de los nuevos movimientos políticos-sociales como de que la mayoría de la población no reaccione decididamente ante las situaciones de dominación e injusticia? Es plausible conjeturar que se sorprendería de las complejas formas de tiranía/servidumbre voluntaria de nuestros días. Quizás sonreiría ante el cambio de rostro o de nombre de los tiranos y la similitud de sus intenciones; tal vez no le pasaría por alto que los mecanismos psíquicos de sujeción no han variado tanto desde su época: el poder y el deseo –el poder del deseo– siguen constituyendo a cada sujeto humano y a los colectivos que conforma y habita.

Pero lo cierto es que no nos sentimos capacitados para abordar ninguno de estos dos retos. Nos conformaremos, entonces, con volver a transitar ciertas problemáticas por él abiertas y que, creemos, merecen seguir siendo pensadas en estos tiempos de malestar y de contestación política y social; no porque pensemos que volviendo al *Discurso* obtendremos respuestas para entender lo que somos y lo que nos pasa; tampoco para saber actuar correctamente en este momento de la historia –el propio autor se negó a proporcionar respuestas o propuestas positivas–, sino porque la calidad y profundidad transhistórica de los problemas planteados sigue vigente. Con él podemos pensar la constitución de lo político desde un modelo de ejercicio del poder que rechaza las dicotomías previas y evitar la esclerosis de los modelos verticales y dualistas que presuponen las estructuras o disposiciones objetivas de la tiranía por un lado y los efectos en la víctima (pasiva) por otro. En él encontramos la semilla para pensar el *consentimiento*, la tarea activa de un sujeto en su propia sujeción/dominación. Se trata pues de pensar una *relación* de poder entre términos que funcionan *en* relación y *por* la relación misma. Evidentemente, existe una maquinaria social dedicada a provocar entontecimiento, alienación, servidumbre, etc., pero, para que esa maquinaria funcione, alguna cosa debe hacerla funcionar. El *primum mobile*, el impulso, el *conatus* que mueve esa maquinaria es el deseo del sujeto; deseo, justamente, de ser un sujeto-sujetado a algo o a alguien –al nombre del Uno dice La Boétie, a una Idea, a un significante, dicen pensadores más cercanos a nuestro tiempo.

El *Discurso* invita a entender al sujeto (el otro nombre del súbdito) como lugar en el que se entrelazan los hilos de la dominación social y política padecida y ejercida: todos somos, en esta tupida red de relaciones, tiranos y tiranizados. Las prácticas de sometimiento componen el flujo que sostiene un sistema edificado y consolidado. Por lo mismo, La Boétie no se detiene a pensar un sistema ideal y sin dominación (seguramente piense que no existe estado alguno que permita a los humanos reconciliarse consigo mismos en términos políticos), sino que se empeña en invitar al lector, a cada lector, a una suerte de inhibición que corte, desvíe o interrumpa el impensado y habitual flujo de la sujeción servil. Así, el propio *Discurso* abre, cuando parecía decirnos que todo estaba determinado por la costumbre y la educación, la posibilidad de pensar en *ir más allá de lo dado* como realidad por ellas, por los imaginarios sociales, por las jerarquías

establecidas y por todos los dispositivos y procesos de naturalización y reificación utilizados por las instancias del poder.

Los retos lanzados no han dejado de acompañar al pensamiento político de los siglos posteriores. Entre los pensadores que, desde uno u otro ángulo, se han acercado a esta problemática, quisiéramos resaltar a nombres de la talla de Hegel, Freud, Weil, Lacan, Deleuze, Foucault, Butler, Beavois o Lordon, entre otros. Resultaría inabarcable recorrer el conjunto de sus propuestas. Nos limitaremos a enfrentar tres cuestiones inspiradas por el texto analizado y que ellos pueden ayudarnos a esclarecer.

4.1. Si ser sujeto es ser/estar sujetado a otro, ¿es posible un sujeto no alienado?

Judith Butler (2001: 12-21) ha conceptualizado el sometimiento como una dependencia fundamental ante un discurso que no elegimos pero que, paradójicamente, inicia y sustenta nuestra potencia. La sujeción es, al mismo tiempo, el proceso por el que nos subordinamos al poder y por el que devenimos sujetos. Conceptos como el de "interpelación", en Althusser, o el de "productividad discursiva", en Foucault, testimonian esta conformación mediante una sumisión primaria al poder. En cualquier caso, la propuesta de Butler no cae en una posición determinista ni fatalista: ni cree que no haya nada que hacer, ni tampoco que el apego del sujeto a su propia subordinación sea su responsabilidad última, exclusivamente suya.

> Por encima y en contra de esta visión, yo argumentaría que el apego al sometimiento es producto de los manejos del poder, y que el funcionamiento del poder se transparenta parcialmente en este efecto psíquico, el cual constituye una de sus producciones más insidiosas. Si, siguiendo a Nietzsche, aceptamos que el sujeto es formado por una voluntad que se vuelve sobre sí misma, adoptando una forma reflexiva, entonces el sujeto sería la modalidad del poder que se vuelve contra sí mismo; el sujeto sería el efecto del poder en repliegue. (Butler, 2001:17).

En definitiva, tal y como han mostrado algunas de las formulaciones del psicoanálisis de Freud y Lacan, ningún sujeto podría advenir sin el establecimiento de un vínculo apasionado con aquellos de quienes depende de manera esencial. Si la propia constitución del sujeto se juega en el Otro, la subordinación aparece como un momento esencial del devenir sujeto. ¿No sería entonces más oportuno, siguiendo a Butler, hablar de una "sumisión obligatoria"? (ibíd.: 18). El deseo de supervivencia del niño, deseo de ser y persistir, su alienación y dependencia amorosa en relación a las exigencias del superyó hacen que el sometimiento contamine decididamente la posición fantasmática del sujeto con respecto al Otro, a la vez que convierten el deseo en algo ampliamente explotable. Y aunque parece evidente que la dependencia/sujeción del niño respecto al adulto no es de la misma naturaleza que la subordinación política, la experiencia pasional de dependencia primaria nos vuelve vulnerables a la subordinación, la dominación y la explotación en tanto condiciona la formación social y la regulación política de los sujetos. En otras palabras, los sujetos estamos predispuestos a aceptar y obedecer aquello que emana de un Otro constituido y sedimentado como referente

social. Es la lógica designada por Jacques Lacan como "el nombre del Padre", lógica que encuentra sus figuras centrales en personajes o discursos investidos de autoridad.

Ahora bien, en la concepción butleriana, el sujeto es también un lugar de ambivalencia en el que el sometimiento se juega como proceso por el que el sujeto se convierte en garante de su propia resistencia y oposición; lugar de ambivalencia porque el sujeto emerge al mismo tiempo como *efecto* de un poder anterior y como *condición de posibilidad* de una forma de potencia radicalmente condicionada (ibíd.: 25); lugar de resistencia porque la potencia que despliega el sujeto desborda el poder que lo ha conformado y habilitado previamente. De este modo, el sujeto es *efecto* y *acto* de poder. No podemos tomarlo como simple paciente ni como agente voluntario de su sumisión. Ambos extremos, el sujeto pasivo del poder y el sujeto que acepta voluntariamente su servidumbre/sujeción, nos llevan a callejones sin salida. El problema, tal como lo plantea Butler (ibíd.: 27), se enuncia en otros términos: ¿cómo adoptar una actitud de oposición ante el poder aun reconociendo que toda oposición está comprometida con el mismo poder al que se opone? Este problema exige elucidar cómo los mecanismos de poder externos (por ejemplo, los descritos por La Boétie) se convierten en mecanismos psíquicos hasta el punto de que el *sometimiento del deseo* exige e instituye *el deseo por el sometimiento*. El mapa delineado retoma el problema de la sujeción/servidumbre para avanzar una teoría del sujeto como ambivalencia entre sujeción y potencia:

> Para destacar que los abusos de poder son reales, y no una creación o fantasía del sujeto, a menudo se proyecta el poder como algo inequívocamente externo al sujeto, algo que le es impuesto contra su voluntad. Pero si la producción misma del sujeto y la formación de su voluntad son consecuencia de una subordinación primaria, entonces es inevitable que el sujeto sea vulnerable a un poder que no ha creado. Esta vulnerabilidad permite definir al sujeto como un tipo de ser explotable. Si nos hemos de oponer a los abusos de poder (lo cual no significa oponerse al poder mismo), antes debemos determinar en qué consiste nuestra vulnerabilidad ante ellos. El hecho de que los sujetos se constituyan en una vulnerabilidad primaria no exonera los abusos que padecen; por el contrario, muestra de manera nítida cuan fundamental puede ser su vulnerabilidad.
>
> ¿Cómo es posible que el sujeto sea un tipo de ser al que se puede explotar, el cual, en virtud de su propia formación, es vulnerable a la subyugación? Obligado a buscar el reconocimiento de su propia existencia en categorías, términos y nombres que no ha creado, el sujeto busca los signos de su existencia fuera de sí, en un discurso que es al mismo tiempo dominante e indiferente. […] El sometimiento explota el deseo por la existencia, que siempre es conferida desde fuera; impone una vulnerabilidad primaria ante el Otro como condición para alcanzar el ser. (Butler, 2001: 31-32).

4.2. ¿Es posible escapar a la determinación de la costumbre y educación de época? ¿Hasta qué punto es posible ver más allá de lo dado y vivido en ellas como realidad?

Una primera respuesta a esta cuestión la encontraríamos en la existencia del propio *Discurso*. Y ello porque es un texto que parece concebido, como ha señalado Lefort (2008: 117),

> para librarse de la servidumbre de la opinión. Su escritura está al servicio de la liberación; no se diluye ante las verdades anunciadas, no se precipita hacia una finalidad, sino que se convierte en soporte de un deseo de saber que, para realizarse, debe desprenderse, no sólo de las representaciones dominantes de su época, sino de las que se engendran al darles la vuelta.

La Boétie habla de algunos rebeldes al yugo, algunos que gracias al estudio y el saber tienen la mente bien estructurada, que aun habiendo perdido la libertad la imaginarían y la sentirían en su espíritu, e incluso gozarían de ella. Son aquellos que no olvidan a sus predecesores ni su ser original, aquellos que investigan su pasado y su presente para comprender su naturaleza. Pero podríamos hablar también de aquellas naturalezas libertinas (por ejemplo, los esclavos liberados) que tuvieron el coraje de soñar y alcanzar la liberación porque sobrepasaron la realidad de un presente de esclavitud y sometimiento. Entonces, evidentemente, es posible. La costumbre y la educación no determinan por completo nuestra percepción, concepción y vivencia de la realidad. Lo dado no está dado por y para siempre; hay posibilidades de resistir a lo que se presenta como natural.

Yves Citton (2009: 29 y ss.) ha ubicado esta problemática en la cuestión de la mirada. Extrae del texto de La Boétie la idea de que para desear algo hay que haberlo visto, saboreado, o al menos haber oído hablar de ello. Sin imagen del objeto de deseo no hay deseo posible del objeto. Así, el problema se configura alrededor de saber si podemos ir más allá, ver más allá, de lo que tanto la costumbre/educación como los imaginarios del espectáculo nos dan a ver hasta convertirlo en nuestro propio deseo. Ante los dispositivos que presentan lo dado como necesario, trascendente, mágico o sobrenatural, y ante la espectacularización del poder (visible o invisible) y la extensión de una sociedad del espectáculo (Debord, 1995) que propician un territorio para la fascinación o la ilusión del deseo (tal es el juego de la publicidad), la capacidad de ver e imaginar pueden ser utilizadas, tanto para emanciparnos (nos permiten vislumbrar lo que no existe), como para distraernos de la realidad de la opresión/dominación padecida (nos distraen de lo que nos pasa). El problema hoy no se ubica en la visión o la imaginación en sí mismas, quizás tampoco en las imágenes presentadas como realidad deseable, sino en su régimen de producción, circulación y consumo.

La institucionalización y pervivencia de ciertas instituciones en una sociedad no depende exclusivamente de las condiciones materiales y económicas que las producen. Necesitan también *mitologías*, teatralizaciones del poder, instituidos que potencien su eficacia simbólica. No hay poder sin decorado, pero tampoco hay institución ni instituido total capaz de frenar la *imaginación radical* de nuevos instituyentes (Castoriadis, 1983). Por lo mismo, es mediante el análisis de ese circuito de producción, circulación y consumo como podremos valorar su previsible carácter emancipador o alienante. Y ahí cabría contemplar que el actual sistema de imágenes no persigue la ocultación de la realidad, sino, contrariamente, una superproducción que la vuelva omni-visible. Vivimos permanentemente concentrados en una suerte de atención flotante que pulula de un objeto a otro, de un cuerpo a otro, de un link a otro; atención dispersa en la que vamos perdiendo la capacidad de orientarnos en un plano general de la acción, de seguir decididamente el rumbo de una brújula. Vivimos *concentrados en la dispersión* de estímulos visuales, sonoros, táctiles, de deseos flotantes, cambiantes, efímeros. ¡Tal es el modo de sujeción contemporánea! El problema de nuestro tiempo no es que estemos ciegos o miopes ante lo que pasa. Nosotros padecemos un *exceso de ver*.

Una de las teatralizaciones más directamente observables en este momento de la historia, convertida en costumbre, impulsada por la educación, apunta a algunos de los *dictum* del mandato liberal: el yo libre, ser uno mismo. Al respecto, Ema (2009: 238) ha señalado:

> En nuestra opinión la concepción liberal del sujeto hoy en día funciona para los sujetos como un fetiche que permite sostener y soportar el modo de subjetivación capitalista en su empuje disgregador. Sostener, porque gracias a ella podemos encadenarnos voluntariamente al mandato deseante que nos somete. Soportar, porque simultáneamente nos defiende de la posibilidad de ocupar la posición de víctima de las circunstancias y a la vez, en su fracaso de esta defensa, activa nuestra victimización para desde ella buscar la reparación mediante los objetos de consumo en el mercado. […] Esta doble cara convierte al fetiche en un mecanismo de control todavía más sutil y eficaz que el de la sumisión consentida. A diferencia de este último, el ideal del sujeto autónomo y la libertad de elección no funcionan aquí solo como filtro ideológico que permite camuflar la presión externa para cumplir una norma impuesta, sino que también actúan como su principio impulsor. Por eso es un mecanismo de poder más sutil (se percibe menos al ser constitutivo de la propia mirada subjetiva); más eficaz (no se percibe como contrario a la libre voluntad); y más violento (dificulta mantener un ámbito de resistencia subjetiva porque toda la subjetividad propia es capturada por él).

4.3. ¿Puede el sujeto volverse insoportable –no constituir el soporte– para los actuales discursos/imaginarios del atontamiento y la alienación?

Los sujetos humanos somos, al mismo tiempo, efecto y acto de poder. El sujeto está (siempre) sujetado, pero es también potencia que desborda cualquier poder constituyente. El control/sometimiento social y político se juega, tanto en las formas en que somos mirados (es el caso del modelo disciplinar panóptico estudiado por Michel Foucault), como en las que somos invitados a mirar (sociedad de control descrita por Gilles Deleuze). Pero en ese excedente de poder que constituye la potencia del sujeto habita la posibilidad de resistirnos a la imposición de formas de vida abusivas, tristes, demasiado alienantes. Por ello mismo, aun sabiendo del consentimiento o sujeción constituyentes de cada sujeto, cabría hipotetizar que el verdadero consentimiento para con el poder político tiránico, injusto, alienante, es el olvido de la propia potencia de actuar, potencia que puede ejercerse desde una "ética negativa" (Lillo, 2002: 161) –la pasividad a la hora de obedecer demandada por La Boétie–, desde la inacción que deja caer los soportes que sostienen al poder sin siquiera enfrentarse a él, pero también desde la resistencia activa o la acción política directa. El sujeto no queda determinado por la constituyente sujeción primera; la vida social y política tampoco. Ella es condición necesaria, pero los modos en que se da y se juega en lo político son contingentes y, por ende, modificables. La potencia que excede el poder de sujeción puede jugar a favor de la transmutación del deseo de imágenes y estilos de vida injustos, subyugantes, alienantes.

5. BIBLIOGRAFÍA

5.1. Bibliografía referenciada

Abensour, M. y Gauchet, M. (2008). Presentación. Las lecciones de la servidumbre y su destino. En La Boétie, E. de. *El discurso de la servidumbre voluntaria*. Buenos Aires: Utopía Libertaria, 7-37.

Adorno, T. (1979). *Tres estudios sobre Hegel*. Madrid: Taurus.

Albiac, G. (2012). *Sumisiones voluntarias*. *La invención del sujeto político: de Maquiavelo a Spinoza*. Madrid: Tecnos.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Citton, Y. (2009). Regard, spectacle et servitude chez La Boétie. *Expressions*, 8 (Université Mentouri Constantine): 17-45.

Clastres, P. (2008). Libertad, desventura, innombrable. En La Boétie, E. de. *El discurso de la servidumbre voluntaria*. Buenos Aires: Utopía Libertaria, 97-112.

Debord, G. (1995). *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile: Naufragio.

Deleuze, G. (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.

Ema, J. E. (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, VIII (2), 224-247. Disponible en http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/61

García Molina, J. (2011). Agentes dobles. En Sáez, J. y García Molina, J. *Metáforas del educador*. Valencia: Nau Llibres, 15-20.

Gerbier, L. (2002). Les paradoxes de la nature dans le *Discours de la servitude volontaire* de La Boétie. En La Boétie, E. de. *Discours de la servitude volontaire*. Paris: Vrin, 115-130.

Hernández-Rubio, J. M. (1986). Etienne de la Boëtie y el "Discurso de la servidumbre voluntaria". En La Boëtie, E. de. *Discurso de la servidumbre voluntaria o el Contra uno*. Madrid: Tecnos, IX-LV.

La Boétie, E. (2002). *Discours de la servitude volontaire*. Paris: Vrin.

Lefort, C. (2008). El nombre de uno. En La Boétie, E. de. *El discurso de la servidumbre voluntaria*. Buenos Aires: Utopía Libertaria, 113-166.

Lillo, F. (2002). Actualité de La Boétie? En La Boétie, E. de. *Discours de la servitude volontaire*. Paris: Vrin, 157-175.

Spinoza, B. (1997) [1670]. *Tratado Teológico-político*. Barcelona: Altaya.
(2011) [1677]. Ética. Madrid: Alianza.

5.2. Para seguir profundizando

Albiac, G. (2012). *Sumisiones voluntarias*. *La invención del sujeto político: de Maquiavelo a Spinoza*. Madrid: Tecnos.

Beauvois, J. L. (2008). *Tratado de la servidumbre liberal: análisis de la sumisión*. Madrid: La oveja roja.

Bentouhami, H. (2009). Discurso de la servidumbre voluntaria de La Boétie y desobediencia civil de Thoreau. Miradas cruzadas. *Erytheis*,. 4, 108-129.

Lordon, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*. Paris: La fabrique.

Weil, S. (1995). *Reflexiones sobre las causas de la libertad y de la opresión social*. Barcelona: Paidós.

1 Algunos de los primeros teóricos –Francesco Guicciardini, Nicolás Maquiavelo, Thomas Hobbes o Baruch Spinoza− ya consideraban que los individuos configuran su realidad a través de sus necesidades, ambiciones y deseos. La conciencia no es una caja de resonancia racional de una realidad objetiva, sino una maquinaria distorsionadora "por proyección del propio deseo del sujeto que valora" (Albiac, 2102: 47). La proyección del deseo configura los valores, lo considerado como bien y mal, bueno y malo, y, en consecuencia, condiciona las posibilidades y modalidades de relación política. Siglos más tarde, pensadores como Nietzsche y Freud seguirán explorando y avanzando por esta senda.

2 Para Pierre Clastres (2008), la potencia de La Boétie es pensar tales cuestiones en un *antes* del Estado o, si se prefiere, en un *más allá* del Estado, condición que nos resulta harto compleja a quienes pensamos *después* del Estado. ¿Nos es posible pensar lo político más allá del Estado y sus dogmas establecidos? Es una pregunta, bien lo sabemos, presente en la reflexión y la forma misma de interrogar a la sociedad y a la política del 15-M.

3 Que la lógica no suela cumplirse no significa que no sea lógicamente aceptable y posible. De hecho, lo que se propone no está demasiado lejos de lo que luego ha dado en llamarse desobediencia civil. Ante la injusticia y el abuso, los ciudadanos deciden no cooperar y no consentir con la ley o el orden impuestos. No nos detendremos a analizar la similitudes y derivaciones que su obra haya podido tener en este particular. Invitamos al lector a consultar el texto de Hourya Bentouhami (2009), quien hace del autor de Sarlat uno de los precursores de la desobediencia civil.

4 Gilles Deleuze (2001: 36), comentando a Spinoza, dice que "el tirano necesita para triunfar la tristeza de espíritu, de igual modo que los ánimos tristes necesitan a un tirano para propagarse y satisfacerse. Lo que los une, de cualquier forma, es el odio a la vida, el resentimiento contra la vida: el tirano y el sacerdote precisan sujetos tristes".

5 Sin ánimo de polemizar, y de acuerdo a lo expuesto en este tercer punto, cabría preguntarse por el papel que ocupan las profesiones sociales y educativas en la jerarquización y red de dependencias del Estado. En una línea que puede complementar esta cuestión, hemos trazado nuestro análisis de los educadores sociales como *agentes dobles* (García Molina, 2011).

2 Francisco Giner de los Ríos. Educación, pedagogía y reforma social

Antonio Viñao
Universidad de Murcia

1. Contexto biográfico

Francisco Giner de los Ríos nace en Ronda (Málaga) en 1839 y fallece en Madrid en 1915. Su vida transcurre, pues, durante el reinado de Isabel II, en los años en los que la revolución liberal ha perdido su impulso reformador y se modera bajo gobiernos conservadores o neocatólicos, así como durante el sexenio democrático (1868-1874), que incluye el breve período de la I República (1873-1874), y la Restauración borbónica de 1875, bajo el reinado de Alfonso XII y parte del de Alfonso XIII.

Tras realizar los estudios de segunda enseñanza en Cádiz y Alicante, en 1852 se inscribe en el curso preparatorio de Jurisprudencia de la Universidad de Barcelona, iniciando un año más tarde, en 1853, los estudios de Derecho en Granada que finaliza en 1858. En Granada tendrá como compañero de curso a Nicolás Salmerón. Tras culminar sus estudios, participa en una sociedad literaria y artística que reúne a los jóvenes granadinos interesados por estos temas y establece su primer contacto intelectual con la filosofía krausista a través del *Curso de Derecho Natural* del filósofo y jurisconsulto alemán Heinrich Ahrens. En 1863, tres años después de que Julián Sanz del Río, catedrático de Filosofía del Derecho en la Universidad Central, tradujera y prologara el *Sistema de la filosofía. Análisis e ideal de la humanidad para una vida* del filósofo alemán y miembro de círculos masónicos Karl Christian Friedrich Krause, Giner se instala en Madrid para cursar el doctorado en Derecho. En Madrid, frecuenta el Ateneo y el Círculo Filosófico donde, en torno a Sanz del Río, se reúnen, entre otros, Gumersindo de Azcárate, más tarde catedrático de Economía Política y Estadística, Francisco de Paula Canalejas, catedrático de Literatura, Fernando de Castro, catedrático de Historia, y Nicolás Salmerón, catedrático de Historia y de Metafísica que en 1866 fundaría en Madrid el Colegio Internacional, antecedente en parte de lo que después sería la Institución Libre de Enseñanza. En 1865 Giner se adhiere a la Sociedad Abolicionista creada ese mismo año, en 1866 publica su primer libro, *Estudios literarios*, y en 1867 lee su tesis doctoral sobre *Bases para una teoría de la propiedad* y obtiene la cátedra de Filosofía del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad Central.

En mayo de 1868, tras abrírsele un expediente disciplinario por solidarizarse con los catedráticos destituidos en ese mismo año, Sanz del Río, Salmerón y de Castro por negarse a firmar un manifiesto de adhesión a la reina, Giner queda en situación de suspenso con mitad del sueldo hasta tanto se resuelve el acuerdo de separación del servicio adoptado por el Consejo de Instrucción Pública. La revolución de septiembre de

1868 supone la reposición en sus puestos de los catedráticos separados y suspendidos, el nombramiento de Fernando de Castro como rector de la Universidad Central y la publicación del *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid* en el que Giner tendrá un papel destacado, como sucederá asimismo en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer, creada en 1870, y en la elaboración de diversas disposiciones legales, entre ellas, las reformas emprendidas en el ámbito de la segunda enseñanza y de la universidad en 1868 y 1873. La experiencia de colaboración y acceso al poder durante el sexenio democrático mostrará a Giner, y al resto de krausistas, las dificultades para imponer sus ideas reformistas mediante leyes o decretos. Por lo que al ámbito de la educación se refiere, la oposición de buena parte del profesorado y de las familias a las mencionadas reformas, así como la imposibilidad de disponer a corto plazo de profesores formados en las nuevas materias y metodologías de enseñanza que los krausistas propugnan, modifica sus ideas sobre el modelo de reforma social y educativa que precisaba la sociedad española, un modelo que tendrá que ser gradual, planteado sin prisas, a medio y largo plazo, y basado en la formación de profesores y en la difusión progresiva de las ideas reformistas con independencia de los vaivenes y cambios políticos; todo ello en una sociedad en la que el analfabetismo neto alcanzaba el 70% y en la que la tasa de escolarización de la población de 6 a 12 años superaba escasamente el 40%, con una asistencia irregular y una enseñanza circunscrita en la mayoría de las escuelas a los aprendizajes elementales: lectura, escritura, cálculo y catecismo.

Recién instaurada la monarquía, en 1875, la protesta de Giner y otros profesores y catedráticos contra la circular ministerial que recordaba la prohibición de enseñar doctrinas contrarias a la religión católica supuso la detención y confinamiento de los mismos, así como la separación de sus cátedras hasta su reposición en 1881. Giner fue confinado en la prisión militar de Cádiz durante algunos meses. Sería en este período y en los meses inmediatos cuando surgiría la idea, siguiendo el modelo de la Universidad Libre de Bruselas, de crear la Institución Libre de Enseñanza, cuyas bases y estatutos serían firmados, en marzo de 1876, por Francisco y Hermenegildo Giner, Gumersindo de Azcárate, Joaquín Costa, Augusto González de Linares, Eugenio Montero Ríos, Segismundo Moret y Nicolás Salmerón. La primera Junta Directiva sería presidida por Laureano Figuerola.

Cuatro fueron los principios fundacionales de la Institución:

a) la fe o creencia en el progreso o perfectibilidad del ser humano, y de la Humanidad, a través de la educación y, por consiguiente, en la educación como instrumento de formación humana y social y de regeneración con vistas a un nuevo modelo de sociedad que requería, asimismo, un hombre nuevo;
b) la neutralidad filosófico-político-religiosa y, junto a ella, las libertades de ciencia y cátedra;
c) el europeísmo, y
d) el gradualismo.

Fracasada por razones económicas la idea de crear una universidad libre, con un colegio de segunda enseñanza anexo, la Institución decidió en 1880 fundar un colegio privado donde llevar a cabo sus ideas educativas, desde la educación infantil a la segunda enseñanza inclusive. Al mismo tiempo, inició un proceso de apertura hacia la sociedad e influencia en determinados organismos o actividades públicas o privadas que promovía y controlaba a través de miembros formados en la misma, tales como Manuel B. Cossío –director del Museo Pedagógico Nacional creado en 1881 y primer catedrático universitario de Pedagogía en 1904– o José Castillejo –secretario de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, fundada en 1907–. Entre dichas instituciones o actividades se hallaban, además de las mencionadas, el I Congreso Pedagógico Nacional (1882), la Residencia de Estudiantes (1910), la de Señoritas (1917), el Instituto-Escuela (1918), y organismos de la administración educativa como la Dirección General de Enseñanza Primaria (1911) o la Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas (1920). Su influencia pudo también advertirse en la Comisión o Instituto de Reformas Sociales (1883) y en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (1909).

El programa de reformas educativas del primer bienio de la II República (1931-1933) solo se entiende a partir de la influencia, directa o difusa, de la Institución y de una buena parte de quienes se formaron en o gracias a las mencionadas instituciones y organismos, aunque no puede hablarse de una clara identificación entre la Institución y la II República; de hecho, los rasgos anticlericales de esta última, y en concreto la Ley de Congregaciones Religiosas de 1933, fueron objeto de crítica por parte de destacados miembros de la Institución. Giner falleció en 1915, pero su influencia llegaría en este punto hasta 1936. En 1916 se inició la publicación de los 20 tomos de sus *Obras completas,* que finalizó en 1936. Habría que esperar a 1965 para ver publicado el tomo XXI. Perseguida por los grupos más extremistas del bando republicano, la Institución se convirtió, para el régimen franquista, en el chivo expiatorio de todos los males en el ámbito de la educación y de la investigación científica. Suprimida en 1940, sus bienes fueron incautados por el Estado, hasta su devolución en 1978 a la Fundación "Giner de los Ríos", creada solo un año antes, en 1977.

La muerte de Giner y el selecto número de alumnos o personas en las que influyó originó toda una literatura elegíaco-hagiográfica en la que destaca el poema *A don Francisco Giner de los Ríos* de Antonio Machado:

> Como se fue el maestro, / la luz de esta mañana / me dijo: Van tres días / que mi hermano Francisco no trabaja. / ¿Murió?... Sólo sabemos / que se nos fue por una senda clara, / diciéndonos: Hacedme / un duelo de labores y esperanzas. / Sed buenos y no más, sed lo que he sido / entre vosotros: alma. / Vivid, la vida sigue, / los muertos mueren y las sombras pasan; / lleva quien deja y vive el que ha vivido. / ¡Yunques, sonad; enmudeced, campanas! / Y hacia otra luz más pura / partió el hermano de la luz del alba, / del sol de los talleres, /el viejo alegre de la vida santa.¡...Oh! , sí, llevad, amigos, / su cuerpo a la montaña, / a los azules montes / del ancho Guadarrama. / Allí hay barrancos hondos / de pinos verdes donde el viento canta. / Su corazón repose bajo una encina casta, / en tierra de tomillos, donde juegan / mariposas doradas… / Allí el maestro un día / soñaba un nuevo florecer de España.

2. Temas, problemas y cuestiones

Giner de los Ríos dejó una profunda influencia personal en sus discípulos y en quienes le trataron –véase la relación de textos y testimonios sobre Giner en García Velasco (2011) y AA. VV. (1965, 1969, 1977), así como los libros de Altamira (1915), Pijoán (1927) y Landa (1966), entre otros–. Es conocida la impresión que producía la palabra de Giner en sus oyentes, ya se tratara de clases académicas o de conversaciones (Posada, 1983: 108). Para Altamira (1923: 55), la "obra principal" de Giner "no fue visible como lo es la del escritor, porque se hizo de palabra y por correspondencia". "Lo principal" de su obra

> se hizo privadamente, de alma a alma: unas veces, en la cátedra de la Universidad, donde dialogaba mucho y de donde salían constantemente conversaciones que prolongaban la enseñanza en la calle, en la excursión al campo, en la visita, en todas partes; otras veces, sus clases en la Institución libre, y otras, en fin, en su cuartito de estudio (modesto como el del más modesto estudiante), en su "confesonario laico", que a tantos curó y a tantos rehízo.

Buena parte, pues, de sus enseñanzas e influencias, como reconocería el mismo Altamira, se han perdido para siempre o pueden rastrearse en la vida y escritos de sus discípulos o de personajes de la época. Sin embargo, pese a este vigoroso predominio en su obra de la palabra oral, Giner dejó una abundante producción escrita sobre muy diversos temas y campos. En los veinte tomos de sus *Obras completas* se hallan trabajos sobre cuestiones filosóficas, sociológicas, jurídicas, religiosas, literarias, artísticas, psicológicas, políticas y, sobre todo, pedagógico-educativas. En publicaciones más o menos recientes sobre la actualidad del pensamiento de Giner (Vázquez-Romero, 2009) o sobre la Institución y la figura y el pensamiento de Giner dentro de la misma (Álvarez Lázaro y Vázquez-Romero, 2005; Capellán de Miguel, 2006; García Velasco, 2011; Suárez Cortina, 2011; Ureña y Álvarez Lázaro, 1999), lo primero que llama la atención es la diversidad de enfoques y temas: los conceptos de Estado, Sociedad y Derecho; el panenteísmo y los conceptos de Dios, Humanidad y Naturaleza; el pensamiento estético y su influencia en el mundo literario y musical, así como en los conceptos de belleza y arte; el abolicionismo y la cuestión colonial; la cuestión social y las reformas sociales y políticas; la cuestión religiosa y, en relación con ella, la de la educación en este ámbito; la filosofía de la naturaleza, la recepción del positivismo científico y de las ideas evolucionistas y el concepto de krauso-positivismo; las relaciones entre krausismo, masonería y librepensamiento; las influencias de Ahrens y Tiberghien en Giner y otros krausistas, así como de unos y otros en la educación, la ciencia y la cultura españolas, y la educación, el concepto de formación general o integral, la enseñanza de las mujeres y el proyecto pedagógico institucionista y gineriano, entre otras cuestiones.

Tal amplitud de temas, todos relevantes, obliga a seleccionar alguno de ellos. Dada la estrecha relación que existe entre el pensamiento y la práctica pedagógico-educativa de Giner y su pensamiento en general, las cuestiones o temas a tratar de un modo más detallado en el epígrafe siguiente se refieren al campo de la educación, si bien, como se ha dicho, conectando dichos temas o cuestiones con sus concepciones filosófico-

humanísticas y con otros aspectos de su pensamiento que, como el aquí tratado, siguen problematizando el presente, ayudando a entenderlo y a actuar sobre el mismo.

Dos razones más justifican dicha elección. La Institución, desde luego, no se reduce a la figura de Giner, pero Giner no solo es el personaje más representativo de la misma, sino que resulta muy difícil, por no decir imposible, deslindar qué ideas, prácticas o acciones pertenecen a una u otro. La Institución no es Giner, pero no se entiende sin Giner. De ahí que la influencia de este último llegue por vía personal o institucional, de forma directa o difusa, a personas, actividades e instituciones docentes de signo ideológico liberal e incluso próximas al socialismo, a través sobre todo de organismos y centros creados y controlados por institucionistas, como el Museo Pedagógico (1882), la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907), la Residencia de Estudiantes (1910), la de Señoritas (1915) y el Instituto-Escuela (1918), entre otros. En este aspecto, a la Institución se le ha reprochado su marcado carácter elitista o minoritario. Sin embargo, es difícil hallar una idea renovadora, innovación o mejora educativa introducida y difundida en España, con mayor o menor fortuna, en el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del XX detrás de la cual no haya estado la Institución o, incluso, en la que la Institución no haya jugado un papel relevante. Los ejemplos abundan por doquier. Los jardines de la infancia y la pedagogía froebeliana, las colonias escolares, las visitas y excursiones escolares, la psicología y pedagogía científicas, la coeducación, el acceso de la mujer a todos los niveles de enseñanza, los métodos intuitivos y activos, la importancia concedida en el currículum a la educación física o a las materias artísticas, la sustitución del libro de texto por los cuadernos de notas y de los exámenes por la enseñanza individualizada y la observación y relación constantes entre profesores y alumnos, la difusión de la práctica de los viajes y estancias en el extranjero, el movimiento higienista, la extensión universitaria, la consideración de la segunda enseñanza como una prolongación natural de la primaria o la profunda conexión entre la teoría y la práctica educativa, serían algunos de los aspectos innovadores en cuya introducción y difusión la Institución desempeñó un papel destacado o, en ocasiones, casi exclusivo.

Tras toda esta serie de innovaciones se halla Giner; no solo Giner, pero siempre y sobre todo Giner, nada extraño en quien ha sido caracterizado como un humanista con una concepción total u holística del ser humano y en quien existe tal profunda coherencia entre su filosofía y su praxis que es imposible entender una sin referirse a la otra. De ahí que, como señaló Laporta (1977: 10-15), el pensamiento pedagógico de Giner solo puede ser entendido desde un panenteísmo en el que la razón y la racionalidad –es decir, las vías de conocimiento de esa Naturaleza que es la manifestación en el espacio y en el tiempo del Ser Absoluto– van unidas al descubrimiento del código ético contenido en la misma y a la realización del bien. La identificación del mal con la ignorancia y el error y del bien con el conocimiento racional del mundo implica el abandono de la política y de la legislación por la pedagogía y la educación como instrumentos de perfeccionamiento del ser humano en su totalidad; de una pedagogía y una educación basadas en la

búsqueda autónoma y libre de la verdad mediante la razón, cuyo objetivo último sería la consecución de la armonía entre la Humanidad y la Naturaleza.

3. Educación, pedagogía y reforma social

La Institución no aspiraba a instruir, sino a educar; es decir, a "formar hombres", dirá Giner en el discurso inaugural del curso 1880-81 (Giner, 1922a: 20). Y este "formar hombres", seres humanos completos, este educar y no solo instruir, lo hallaremos repetido, una y otra vez, en los discursos y escritos de los institucionistas.

Para lograr dicho fin, la educación había de ser "integral, armónica y progresiva", según proponían un grupo de profesores de la Institución en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 (Congreso, 1883: 356). El adjetivo integral implicaba una educación que atendiera no solo a la mente, a lo intelectual, sino también, de modo armónico y no descompensado, al espíritu –la moral, los sentimientos– y al cuerpo. La educación no debía dejar ningún aspecto del ser humano por desenvolver y desarrollar. Esta educación, a la vez intelectual, moral, afectiva, estética y físico-corporal, debía tener, en correspondencia con el panenteísmo krausista, con ese Dios que unía e integraba la Naturaleza y la Humanidad, un "carácter universal, enciclopédico" (Giner, 1922a: 27), lo que, entre otras cosas, significaba que en los planes de estudio no debía predominar un tipo de formación sobre otro.

Ello suponía dedicar una especial atención, no común en la educación de su época o en otras posteriores, a la educación científica, la educación física, la educación estética y la educación moral. Muestras del énfasis puesto en la educación científica serían el recurso a los laboratorios y al experimentalismo en la enseñanza, la orientación positivista de algunos institucionistas bajo la influencia de Spencer y, desde el punto de vista legal, ese 44% que representaban las materias científicas –junto con la Tecnología y la Fisiología e Higiene– en la fracasada reforma de la segunda enseñanza de 1873 efectuada, durante la Primera República, desde la Dirección General de Instrucción Pública por Juan Uña bajo la orientación de Giner y Fernando de Castro. En cuanto a la educación física, basta recordar la importancia concedida a la gimnástica y a los juegos o deportes gracias sobre todo a la colaboración del británico Stuart H. Capper, incorporado a la Institución en 1882, la concepción higienista de la misma –que abarcaba las condiciones higiénicas del local de la escuela, los ritmos y condiciones del trabajo escolar, el aseo personal, la gimnasia, los paseos y excursiones, los deportes y los juegos corporales– mantenida por Giner, sus extensos informes sobre los "juegos corporales" presentados en el congreso de profesores de gimnasia celebrado en Zurich en 1885 o en los congresos de la Liga nacional de educación física francesa, y sobre "Sports atléticos" a celebrar en París, ambos de 1894, o, por último, su interés, reflejado en un artículo de 1888, por el afrancesado y exiliado español Francisco Amorós, fundador de la gimnasia francesa. La educación artística o estética se desarrollaba a través de disciplinas como la

Historia del Arte, la Música y el Dibujo o, de modo ambiental, mediante el cuidado puesto en la decoración de las clases o del centro docente. En último término, su objetivo era el desarrollo del sentimiento estético, tanto en sentido estricto –el sentimiento de lo bello, de la belleza– como amplio –la facultad de sentir, la sensibilidad en general–. La educación moral y del carácter, un tema tratado por Giner en diversas ocasiones, se pretendía que fuera, no tanto una materia o disciplina, cuanto el resultado combinado de una educación racional basada en el principio de que para hacer el bien es preciso primero conocerlo, así como en la acción tutorial del profesor sobre el alumno, y en el ambiente en que se desenvolvía la enseñanza, un ambiente de rechazo del "sistema corruptor de exámenes", de la "emulación" y de los "premios y castigos", según se diría en el *Programa de la Institución Libre de Enseñanza,* elaborado en 1934 siguiendo las orientaciones e ideas ginerianas. Con independencia de ello, el papel fundamental asignado al derecho en la filosofía krausista, como medio o condición para la realización por el ser humano de sus fines en la vida y de su destino, y la inclusión entre las finalidades de la educación moral del cumplimiento de la ley sin coacciones externas, explican que la enseñanza del derecho como instrumento de educación cívica fuera asimismo incluida en los planes de estudio de la segunda enseñanza, de clara inspiración krausista y gineriana, de 1868 y 1873.

Todas estas facetas educativas del ser humano pretendían desarrollarse de modo integral gracias a una concepción transversal de las mismas. Por ejemplo, los juegos debían ser una escuela de formación moral, y los trabajos manuales desarrollar al mismo tiempo el conocimiento científico, el saber artístico y las habilidades corporales. El conocimiento de la naturaleza debía llevar incorporado el de los deberes en relación con la misma, y efectuarse desde una concepción vitalista que asignaba, a la materia vida, actividad y belleza y, a la Naturaleza, por formar parte de Dios, un carácter divino. Asimismo, determinadas instituciones o actividades complementarias, como las excursiones y visitas, los museos escolares o las colonias escolares, se organizaban para servir al mismo tiempo a la educación intelectual, física, estética y moral. Podía prevalecer en ellas una u otra faceta, pero se pretendía que afectaran a todos los aspectos implicados en una educación integral.

En estrecha relación, sobrevolando todo lo dicho anteriormente, se halla un concepto clave en el pensamiento de Giner: el de formación o educación general, aquella educación no profesional ni especializada, que debía ser la que caracterizara, a su juicio, tanto a la educación infantil y primaria como a la segunda enseñanza. Para Giner, en efecto, tal y como diría en la ponencia presentada en el Congreso Pedagógico Hispano-Portugués-Americano de 1892, solo existían en la educación

> dos esferas: a) la educación general, para formar al hombre como tal hombre, en la unidad y armonía de todas sus fuerzas; b) la educación especial o profesional, que lo prepara para el desempeño de una función social determinada, según su vocación, aptitud y demás condiciones naturales y sociales de su vida individual (Giner, 1927a: 161).

Esta distinción conllevaba "la refundición de la primera y la segunda enseñanza" (Giner, 1922a: 36) por entender que una no era más que la continuación y desarrollo de

la otra, y que las dos juntas formaban un grado único y continuo de la educación, el de la educación general, con los mismos objetos de estudio y procedimientos de enseñanza.

Esta continuidad tenía, como es obvio, consecuencias radicales en relación con la concepción de la segunda enseñanza, una concepción, la gineriana, reflejada en un texto, publicado en 1892, sobre los "problemas" de este nivel educativo y los debates sobre su identidad, naturaleza y destinatarios:

> el problema capital [....] de la segunda enseñanza, no es el de resolver si su programa ha de ser clásico o realista, sino el espíritu, el modo, la orientación en el desarrollo de ese programa. La nota ideal no viene del latín, ni del griego, ni de la metafísica o la historia; no viene, en suma, del asunto, o más bien, en todos los asuntos puede resonar y resuena: estudiar la putrefacción con Pasteur, o las hormigas con Lubbock, es más elevado, pero mucho más, que decorar la Teología del P. Larraga. El programa de la segunda enseñanza interesa a la instrucción del joven, a su cultura, a su relación con el medio actual que ha de vivir y a ninguno de cuyos grandes problemas puede permanecer ignorante y extraño. Pero, hay que repetirlo *opportune et importune*: no es esto lo que primeramente apremia: aprenderse a Platón para ganar curso es obra tan servil como ponerse al mostrador para no morirse de hambre. El ministerio religioso, la filosofía, las ciencias naturales, la política, la enseñanza, la historia pueden ser, y de hecho son frecuentemente, oficio de aburridos ganapanes; y la agricultura o el comercio, las industrias manuales, el servicio de la administración, el foro se elevan en ocasiones a la dignidad, poesía y valor ético que el vulgo se obstina en vincular en aquellos otros negocios, a pesar de tantos y tan crueles escarmientos (Giner, 1927b: 152-153).

Al educar más que al instruir, al formar seres humanos completos, y a los principios o rasgos de la educación integral y general, el proyecto pedagógico gineriano e institucionista añadía los principios de actividad e intuición.

El principio de actividad o de la educación por la acción, estrechamente relacionado con el de la libertad de ciencia o concepción del saber como algo que el individuo adquiere por sí mismo, por propia convicción y reflexión, y no por la simple aceptación de lo dado o impuesto desde fuera, está también presente en el ideario krausista desde sus comienzos. En efecto, el hallarse a sí mismo como algo activo era, para Krause, "una de las primeras intuiciones que el yo encuentra en su investigación analítica" (Capellán de Miguel, 2006: 48). De ahí que la actividad, a través de sus tres actividades parciales –pensar, sentir y querer, en equilibrio armónico entre sí–, fuera en el pensamiento krausista un elemento fundamental en la toma de conciencia del yo como ser racional. Lo único que los institucionistas tuvieron que hacer fue trasladar esta concepción del yo activo al ámbito educativo.

Así, en su *Discurso* inaugural del curso 1880-81, Giner pedía la supresión del estrado y de la cátedra del profesor, así como de los bancos, las gradas y los anfiteatros de las "antiguas aulas", símbolos "perdurables de la uniformidad y el tedio", y su sustitución por la disposición, en torno al mismo, de "un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que *están vivos*" (Giner, 1922a: 26).

La aplicación del principio de intuición en el ámbito educativo estaba también enraizada en la filosofía krausista y constituía uno de los aspectos nucleares de la misma. Para Krause y los krausistas, la primera intuición, el "yo soy yo", no solo era el principio de la ciencia, del conocimiento científico y del reconocimiento de la propia conciencia

como voz interior, de lo más inmediato y cercano, del propio pensar y dudar, sino también el único camino para sentir la existencia del Ser Absoluto, algo indemostrable pero que podía ser intuido racionalmente (Capellán de Miguel, 2006: 40-42, 53, 130-132 y 201-202). Esta es la razón por la que, en palabras de Giner, la aplicación del principio o método intuitivo a la enseñanza no podía reducirse –aunque lo integrara– al experimentalismo de "la observación sensible" y la sustitución de la "abstracción" por la "realidad" o, como concreciones suyas, al recurso a las excursiones y visitas, los museos escolares o el ir de lo conocido a lo desconocido y de lo más próximo e inmediato a lo más lejano, conforme solía propugnarse. La importancia del método intuitivo iba más allá de la observación sensible. Afectaba a la "dialéctica" de la "formación" de las "ideas primordiales" del ser humano. Este método es (Giner, 1922a: 24) el que

> exige del discípulo que piense y reflexione por sí, en la medida de sus fuerzas, sin economizarlas con imprudente ahorro; que investigue, que arguya, que cuestione, que intente, que dude, que despliegue las alas de su espíritu, en fin, y se rinda a la conciencia de la personalidad racional […].
>
> Así considerado este método intuitivo, realista, autóptico, de propia vista y certeza, el método, en suma, de Sócrates, no es un proceso particular, empírico, ni mejor entre otros, sino el único autorizado en todo linaje de enseñanzas.

Una característica derivada del enciclopedismo integral, del principio de formación general, del gradualismo armónico y de la concepción krausista de la ciencia como un organismo en el que todas las partes se implican y condicionan mutuamente era el carácter cíclico-concéntrico que debía tener la enseñanza. En palabras de Giner (1922a: 37), pronunciadas en el mencionado discurso de inauguración del curso 1880-81, en la Institución se había implantado

> un sistema orgánico de diferenciación progresiva, en que todos los estudios comienzan simultáneamente, aunque sólo en sus primeros y más tenues lineamientos; se desenvuelven por entero en cada curso, cada vez con mayor complejidad, y terminan de la misma manera.

Como más explícitamente mantendría su discípulo Cossío (1883: 85-86) en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882,

> los programas deben ser íntegros desde el primer momento hasta el último de la educación primaria, y además concéntricos o circulares […]. En vez de comenzar enseñando al niño dos o tres asignaturas y seguir añadiendo sucesivamente otras, que es lo que ahora sucede, todas las enseñanzas deben comenzar en la escuela de párvulos y todas continuar a la par y progresivamente hasta que el alumno deje la escuela.

Esta concepción metodológica no solo era adecuada para la educación infantil o primaria, también debía aplicarse en el plan o programa de estudios de la segunda enseñanza.

Otros rasgos metodológicos y didácticos característicos del ideario educativo gineriano e institucionista, asimismo relacionados entre sí, eran el rechazo de los libros de texto, de la emulación y los premios como instrumentos de enseñanza, así como de los castigos físicos y de los exámenes, y el énfasis puesto en la oralidad como medio tanto de instrucción como de educación. Los libros de texto eran sustituidos por libros de lectura, así como por los trabajos y los cuadernos de clase, o por determinadas actividades de los alumnos que permitían observar su evolución a lo largo del curso. A

su vez, la emulación era sustituida por el deseo de saber por el saber mismo, los castigos físicos por el sistema tutorial, la conversación con los alumnos, la inculcación del deber moral del cumplimiento del bien por el bien mismo y, en todo caso, el sentimiento de verse separado transitoriamente del grupo. Por último, la supresión de los exámenes y las calificaciones numéricas era posible gracias al no elevado número de alumnos por aula y, sobre todo, a la práctica de la observación y al conocimiento y contacto directo y continuo con los alumnos y sus trabajos. Incluso en la universidad, en su clase de Filosofía del Derecho, "Don Francisco, enemigo de los exámenes, no examinaba. Esto lo hacía un profesor auxiliar" (Landa, 1966: 103). Cuando el número de alumnos exigía la realización de exámenes, Giner, en efecto, procuraba quedarse con unos pocos discípulos interesados y comprometidos con la asistencia a clase con los que formaba un seminario de trabajo. El resto, eliminada la exigencia de asistir a clase para aprobar, preparaba el examen, que hacía el profesor auxilia con los libros recomendados en el programa.

Junto a los cuadernos de los alumnos o los trabajos incluidos en los mismos, efectuados como resultado de excursiones o visitas, la oralidad, socráticamente entendida –es decir, como instrumento para extraer de los alumnos el saber oculto y conducirles hacia la verdad, la belleza o el bien–, constituía otro pilar de la enseñanza. La querencia de Krause por la figura de Sócrates, equiparándola a la de Jesús de Nazaret, es conocida, así como el hecho de que Sanz del Río fuera llamado el "Sócrates español" por sus admiradores. También es conocida, como ya se dijo, la impresión que producía la palabra de Giner en sus oyentes, ya se tratara de clases académicas o de conversaciones. La palabra oral, el diálogo, la conversación creaban el ambiente propicio para la acción educativa en su más amplio sentido: "Su modo de enseñar era el socrático, el diálogo sencillo y persuasivo. Estimulaba el alma de sus discípulos –de los hombres o de los niños– para que la ciencia fuese pensada, vivida por ellos mismos", diría Antonio Machado (1969: 3) recordando su época de alumno en la Institución.

Uno de los rasgos básicos del modelo de reforma educativa gineriano e institucionista, acorde con los supuestos filosóficos del krausismo, sería el reformismo gradual, sin rupturas, tras el que subyacía una concepción de la sociedad como un organismo en cuyo desarrollo continuo y armónico la educación desempeñaba un papel clave. Rasgos más específicos, concreción del anterior, serían la difusión de las reformas conforme y solo allí donde se tuvieran profesores formados e identificados con ellas, el envío masivo de profesores allí donde pudieran aprender en el extranjero, la supresión de las oposiciones como modo de selección del profesorado y su sustitución por el acceso directo desde establecimientos de formación específicos, el intento de situar las reformas por encima de los vaivenes políticos, el no recurrir a decretos o leyes que impusieran unas ideas pedagógicas o unos modos de hacer determinados –lección aprendida por los krausistas de sus fracasados intentos de reforma durante el sexenio democrático–, el ir despacio, con cautela e introduciendo reformas parciales conforme las circunstancias lo permitieran, y la aprobación en todo caso de reformas legales aparentemente no relevantes pero efectivas y fructíferas, así como la creación de nuevos centros docentes de reforma y ensayo que, al mismo tiempo, formaran a los futuros profesores. El

elemento básico del modelo de reforma pasó a ser, no la ocupación del poder político para legislar desde el mismo, sino la formación de profesores (Viñao, 2000). Como diría Giner en el discurso inaugural del curso 1880-81 en la Institución, lo más importante era el maestro: "Dadme el maestro, y os abandono la organización, el local, los medios materiales, cuantos factores, en suma, contribuyen a auxiliar su función" (Giner, 1922a: 38).

En síntesis, el modelo institucionista de reforma educativa, de clara inspiración gineriana, sería un modelo a largo plazo, gradual, pero coherente y efectivo. Hijo de una filosofía, la krausista, a la vez especulativa, práctica y realista, de un proyecto general de vida que buscaba tanto la regeneración cultural y moral del individuo como de la Humanidad, constituía la parte fundamental de un proceso de reforma social que, en el ámbito de la educación, incorporaba, en plena coherencia con sus postulados filosóficos, una serie de innovaciones didáctico-metodológicas, organizativas e institucionales, además de precisar, en último término, el apoyo social y de los poderes públicos para poder llevarse a cabo. Estas son las razones que explican que la Institución –y Giner con ella– se convirtiera, para el franquismo, en el chivo expiatorio de todos los supuestos males del mundo de la enseñanza, así como que el anti-institucionismo llegara a ser, al menos durante tres décadas, uno de los signos de identidad de dicho régimen político en el ámbito de la educación, de la cultura y de la ciencia.

4. Actualidad del pensamiento de Giner de los Ríos

Ecos del pensamiento gineriano e institucionista, de sus modos de hacer y de pensar, pueden hallarse aquí y allá, más o menos dispersos, y en autores que en muchos casos no conocen nada o casi nada de la vida y obra de Giner de los Ríos. No se puede hablar, en tales casos, de influencias directas, pero sí de resonancias y similitudes derivadas de la universalidad de dichos modos de hacer y de pensar. El énfasis en lo oral, en el diálogo socrático entre maestro y discípulo, en la relación personal e interacción entre ambos y en sus avatares y consecuencias –compatible en Giner con un organicismo social que aceptaría sin problemas la conocida frase de que "para educar es necesaria la tribu"– ha sido retomado, por ejemplo, en nuestros días por otro *maître à penser*, George Steiner (2004), en *Lecciones de los Maestros*. Se trata de un tema recurrente y plenamente actual en una época de tecno-burocratización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de masificación despersonalizada de la enseñanza en general. También a título de ejemplo, ¿cómo no ver similitudes –y diferencias de enfoque– entre el concepto gineriano de formación general, integral y armónica y el de "inteligencias múltiples" de Howard Gardner?, ¿cómo no relacionar las ideas y la práctica de la educación artística en la Institución con quienes hoy destacan la relevancia formativa general de las artes y de la estética, como el mismo Gardner o Herbert Read?, ¿cómo no ver, pese a la distinta fundamentación filosófica, la sintonía existente entre el principio de actividad, el pensar

haciendo y el hacer pensando de la Institución, y el posterior "aprender haciendo" de John Dewey, cuyas primeras traducciones al castellano aparecerían, a partir de 1915, en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* o en libros traducidos por institucionistas como Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga?, ¿cómo no considerar, por último, la concepción gineriana de la Naturaleza y la actitud y relación en la praxis con ella, como un claro precedente del movimiento ecologista?

Podían ponerse otros ejemplos. Solo me detendré, y no con detalle, en tres de ellos: el concepto de formación general y la continuidad entre las enseñanzas primaria y secundaria, el modelo institucionista de reforma educativa y la educación religiosa.

El concepto de formación general conllevaba para Giner y los institucionistas la continuidad entre las enseñanzas primaria y secundaria. De este modo, desligaban a esta última de sus raíces y naturaleza universitaria o preuniversitaria y rompían la separación total y absoluta que existía, y persistiría hasta el último tercio del siglo XX, entre ambas enseñanzas. ¿Puede decirse que, en este sentido, los institucionistas eran partidarios de lo que hoy se entiende como educación comprehensiva, integrada o única, es decir, de la configuración de un nivel educativo obligatorio, único y común desde los 6 a los 15 o 16 años? La respuesta, positiva o negativa, requiere ser matizada.

La configuración de un nivel educativo de este tipo sería consecuencia, en Occidente y en los años centrales del siglo XX, del Estado social o del bienestar y, con él, de la idea de una educación secundaria para todos, es decir, de la extensión del derecho a la educación bajo el principio de igualdad de oportunidades. El fundamento que llevó a los institucionistas a propugnar la ruptura de la separación entre la enseñanza primaria y la secundaria era de orden filosófico, no social, aunque tuviera repercusiones sociales. Sus planteamientos tuvieron lugar en una época en la que la segunda enseñanza estaba diseñada y pensada para una reducida elite masculina, en la que el analfabetismo neto rondaba el 60-70% de la población y la escolarización básica no alcanzaba, y de modo irregular, a más allá del 40-50% de los niños y niñas en edad escolar. Que su propuesta hubiera conducido con el tiempo al modelo conprehensivo o único, es obvio. Otra cosa es su fundamentación. De un modo u otro, Giner podría hacer suyas las palabras de Steiner cuando, en una carta de 1998 dirigida a Cécile Ladjali, profesora de lengua y literatura en un liceo ubicado en una barrio parisiense, afirmaba que "no es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vicio, sino en la enseñanza secundaria, y en las barriadas deprimidas como la de Seine-Saint Denis" (Steiner y Ladjali, 2005: 18).

La actualidad del modelo institucionista de reforma y mejora de la enseñanza en una época de continuos cambios legales y peticiones, desde los más diversos grupos sociales, de un pacto educativo que sitúe la educación más allá de los vaivenes políticos y de las políticas a corto plazo, es tan obvia que no precisa ser argumentada. Se trata, como se dijo, de un modelo a medio y largo plazo, sin el recurso a leyes o decretos impuestos desde arriba y basado en la formación de profesores; un modelo plenamente acorde con todas las investigaciones que se han llevado a cabo en las últimas décadas, en España y

en otros países, sobre el fracaso de las reformas educativas y la relación existente entre la mejora de la calidad de la enseñanza y la formación y selección del profesorado.

Queda por último la cuestión, no menos actual, de la educación religiosa. En este punto, Giner se opone, tanto a la educación mono-confesional en la escuela, como a la pluri-confesional separada –el modelo vigente hoy en España, con limitaciones y discriminaciones positivas en favor de la Iglesia católica–, o a la enseñanza laica hostil a una religión concreta o a todas ellas. Los espacios adecuados para la educación religiosa confesional eran, a su juicio, el familiar y los lugares de culto de cada religión –y, en estos casos, sin dogmatismos ni intolerancias–, no las escuelas. A estas correspondía formar el "sentido" o "espíritu religioso" innato en todo ser humano, en especial en la infancia, buscando "ese elemento común que hay en el fondo de todas las religiones positivas […] por divergentes u hostiles que entre sí parezcan". "Si hay una educación religiosa que deba darse en la escuela –añade–, es esa de la tolerancia positiva, no escéptica ni indiferente, de la simpatía hacia todos los cultos y creencias", incluidas la de los ateos "que piensan" (Giner, 1922b: 68). Una propuesta, en suma, cercana a la de quienes hoy propugnan una educación interreligiosa e intercultural en el ámbito escolar.

5. Bibliografía

AA. VV. (1965). A la memoria de Don Francisco Giner de los Ríos en el cincuentenario de su muerte (1915-1965). *Boletín de la Corporación de antiguos alumnos de la Institución Libre de Enseñanza, del Instituto-Escuela y de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Grupo de México*, número extraordinario.

(1969). *Giner visto por Galdós, Unamuno, A. Machado, J. Ramón Jiménez, Alfonso Reyes, etc.* México D. F.: Instituto Luis Vives/Colegio Español de México.

(1977). *En el centenario de la Institución Libre de Enseñanza*. Madrid: Tecnos.

Altamira, R. (1915). *Giner de los Ríos educador*. Valencia: Prometeo.

(1923). *Ideario pedagógico*. Madrid: Reus.

Álvarez Lazaro, P. y Vázquez-Romero, J. M. (eds.) (2005). *Krause, Giner y la Institución Libre de Enseñanza. Nuevos estudios*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Capellán de Miguel, G. (2006). *La España armónica. El proyecto del krausismo español para una sociedad en conflicto*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Congreso Nacional Pedagógico (1883). Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando.

Fundación Francisco Giner de los Ríos (www.fundacionginer.org.).

García Velasco, J. (2011). *Francisco Giner de los Ríos. Un andaluz de fuego*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.

Giner de los Ríos, F. (1922a). El espíritu de la educación en la Institución Libre de Enseñanza, *Obras completas*, tomo VII. Madrid: La Lectura, 19-53.

1922b). La enseñanza confesional y la escuela. *Obras completas*, tomo VII. Madrid: La Lectura, 67-78.

(1924). Grados naturales de la educación. *Obras completas*, tomo X. Madrid: Espasa-Calpe, 13-23.

(1927a). Nota sobre la segunda enseñanza, *Obras completas*, tomo XVII. Madrid: Espasa-Calpe, 161-175.

(1927b). Problemas de la segunda enseñanza, *Obras completas*, t. XVII. Madrid: Espasa-Calpe, 127-159.

Jiménez-Landi, A. (1996). *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente*. Madrid: Editorial Complutense, 4 tomos.

Landa, R. (1966). *Sobre don Francisco Giner. Con una carta inédita*. México D. F.: Cuadernos Americanos.

Laporta, F. J. (1977). Giner de los Ríos. Invitación al estudio de sus ideas pedagógicas. En *Antología pedagógica de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Santillana, 7-47.

López Morillas, J. (1988). *Racionalismo pragmático. El pensamiento de Francisco Giner de los Ríos*. Madrid: Alianza.

Machado, A. (1969). Don Francisco Giner de los Ríos. En *Giner visto por Galdós, Unamuno, A. Machado, J. Ramón Jiménez, Alfonso Reyes, etc.* México D. F.: Instituto Luis Vives / Colegio Español de México, 3.

Molero Pintado, A. (2000). *La Institución Libre de Enseñanza. Un proyecto de reforma pedagógica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pijoan, J. (1927). *Mi don Francisco Giner (1906-1910)*. San José de Costa Rica: Repertorio Americano.

Posada. A. (1983). *Fragmentos de mis memorias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los Maestros.* Madrid: Siruela.

Steiner, G y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Madrid: Siruela.

Suárez Cortina, M. (ed.) (2011). *Libertad, armonía y tolerancia. La cultura institucionista en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Ureña, E. M. y Álvarez Lazaro, P. (eds.) (1999). *La actualidad del krausismo en el contexto europeo*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Vázquez Romero, J. M. (coord.) (2009). *Francisco Giner de los Ríos. Actualidad de un pensador krausista*. Madrid: Marcial Pons.

Viñao, A. (2000). Un modelo de reforma educativa: los Institutos-Escuela (1918-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 39, 63-88.

6. Textos de Francisco Giner de los Ríos

… parece evidente que las llamadas enseñanza primaria y secundaria corresponden a un mismo proceso, del que, a lo sumo, constituyen dos grados, bastante difíciles de distinguir, enlazados solidariamente, merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos mismos métodos. No hay entre ellos otras diferencias que las que en el desarrollo de estos elementos exige la evolución natural del educando y sus facultades, cuya suave continuidad va cada vez pidiendo nuevas condiciones en aquella aplicación. (Giner, 1924: 16-17). Texto publicado en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en 1897).

De todo lo que antecede se deduce cuál debe ser el programa de la segunda enseñanza: a saber, único, íntegro o enciclopédico, progresivo y de acuerdo con la dirección y sentido que en cada época tiene la cultura general: lo cual quiere decir que ha de familiarizar a sus alumnos con los problemas capitales de su tiempo [...] hoy no puede estimarse hombre culto el que desconozca los principales resortes y fundamentos de la vida contemporánea y sus problemas capitales y de solución más urgente. El joven que lee con interés a Aristóteles, a Dante, a Shakespeare, a Goethe, a Darwin *traducidos*; que puede explicarse el mecanismo de una locomotora, o el de los principales fenómenos meteorológicos o astronómicos, o los tipos y relaciones fundamentales de los seres en el universo; que entiende y que siente el arte, la religión, la historia, las instituciones y leyes de la vida social y el estado de las cuestiones cardinales que en cada una de ellas hoy se hallan en crisis y preocupan más gravemente a pensadores, educadores, políticos, filántropos, es, sin duda alguna, muchísimo más culto y representa una función más eficaz que aquel otro escolar ajeno a casi todas estas cuestiones, y cuya ignorancia no pueden reemplazar el álgebra, el griego ni el latín. Estos últimos estudios deben ser cultivados con solidez, profundidad y amor por los hombres con vocación *especial* para ello; pero han cedido su lugar a aquellos otros, en el sentido actual de la cultura propiamente liberal y humana. (Giner, 1927a, pp. 165-166. Texto de una ponencia presentada en el Congreso Hispano-Portugués-Americano de 1892).

3 | Vygotski, intérprete del hombre y la cultura

Manuel Esteban
Universidad de Murcia

1. Biografía

Utilizamos como título el término de *pensadores de ayer* para referirnos a una nómina de escritores, profesores e intelectuales que nos han legado sus reflexiones a través de diversos medios principalmente escritos. Entre ellos hay autores que han transmitido con detalle su pensamiento y observaciones; algunos lo han sistematizado de manera organizada y secuenciada; otros en cambio han legado más bien llamaradas, destellos, intuiciones, pensamientos ocasionales y, con ellos, acaso más preguntas que respuestas. Es ese precisamente el caso de Lev Semiátovich Vygotski.

Su obra, que se había difundido ya por casi todo el mundo, solo se conoció en su propio país, Rusia, muchos años después de su existencia, revisada por sus discípulos y, durante un tiempo, incluso por el poder político de la entonces reciente URSS. Sus escritos no llegaron de manera fiable, al menos para los españoles, hasta aproximadamente la década de los 80 del pasado siglo. Y esto por muy diversas y complejas razones, entre las que, desde luego, se encuentran las políticas pero, además, otras muchas cuya explicación solo se encuentra en la biografía, personalidad y trayectoria de Vygotski.

Su pensamiento nos llega como un flujo intenso, penetrante, arrollador, cuyo sedimento transporta tantos o más interrogantes que explicaciones pormenorizadas. Pero la cascada de imágenes e ideas que se transportan en su lecho son sugerentes, de una riqueza y profundidad rara vez alcanzadas. Por eso tal vez acompañan a su pensamiento dos hechos contrarios e igualmente inexplicables para el ciudadano: por una parte, las largas décadas en que su potente intuición fue ignorada en todo el mundo occidental y, paradójicamente, por otra, la generalizada pasión con frecuencia acrítica con que, desde entonces, se le lee y explica.

Es siempre indisociable la obra de cualquier autor de su historia y experiencia vital, pero en el caso de Vygotski es preciso leer e interpretar paralelamente una y otra cuando se pretende entender el qué y el por qué. Por ello, en el corto espacio destinado a este autor, haré las referencias precisas a su contexto para comprender su significado.

El más sorprendente dato de la biografía de L. S. Vygotski es que tuvo una vida extremadamente corta (1898-1934). Nacido en Bielorrusia, estudió en la Universidad de Moscú, y trabajó y enseñó en la Escuela de Magisterio de Golem. Perteneciente a una familia media pero de delicada educación, adquirió de joven conocimientos humanísticos muy amplios, que no pasaban desapercibidos para quienes le trataban. Hacia 1924 se instaló en Moscú, donde permaneció hasta su muerte, diez años más tarde.

En apenas 34 años hubo de recorrer un itinerario intelectual, y desde luego personal, plagado de vericuetos, pero también de transparencias, que desde la temporal distancia resulta revelador y elocuente. En tan lamentablemente corta existencia hubo de asistir a los últimos años de la dictadura y represión zarista, al levantamiento y revolución del 17 e incluso a la implantación de la ortodoxia oficialista del marxismo. Sorprende tanta lucidez en épocas tan agitadas, pero permite comprender mejor algunos de los vaivenes de sus intereses intelectuales. Como ejemplo palmario de lo anterior, hay que recordar que el mismo Vygotski que, de joven, renunció a estudiar Medicina, a pesar de la presión familiar, para inclinarse por el Derecho y la filosofía, acabara sus años investigando en Neuropsicobiología.

Quiero resaltar lo que, desde mi perspectiva, acaso constituyan los dos hechos que marcaran más directamente los rasgos de su pensamiento. El primero es su afición al teatro, la literatura y la lingüística, que determinaron sus intereses y honda formación humanística. El papel otorgado en toda su obra a la condición y el sentido del signo fue fundamental.

Estamos ante un Vygotsky intelectual interesado por las formas de expresión artísticas, en particular aquellas mediadas por el lenguaje y el simbolismo, deslumbrado ante la idea de poder llegar a explicar el origen filogenético de la cultura y la ontogénesis de esta en cada individuo humano. Algunos autores han establecido atinadamente la comparación entre la idea matriz de la investigación de Piaget y la de nuestro autor. Mientras Piaget afinaba sus métodos para averiguar el origen del conocimiento en la mente humana, Vigotsky se sintió estimulado a averiguar la génesis de la cultura y las relaciones con el proceso de evolución y desarrollo de la especie humana (Rivière, 1985): el lenguaje traspasa todo pensamiento y en él se condensa el sentido de la historia; es a través del lenguaje principalmente como el niño penetra en el sentido de la cultura y su historia, sentido compartido entre los miembros de una comunidad.

En la misma dirección operan las manifestaciones artísticas, especialmente las que se vehiculan a través del lenguaje, pero también aquellas cuyos mensajes entrañan un simbolismo expresado a través de imágenes y plasticidad, como el cine, la pintura o la escultura. En ello se apoya, como en una palanca, el pensamiento de Vygotski para comprender el recorrido de la cultura y su transmisión histórica. La cultura nos hace hombres; el lenguaje nos hace personas, seres pensantes dotados de capacidad de interpretar, descifrar signos, acceder a las representaciones simbólicas y a la comunicación profunda. La conciencia privativa de los humanos nos permite hacer el camino hasta el más allá de lo visible y lo biológico, no ya por una suerte de idealismo tan contiguo a la búsqueda vygotskiana, sino por la transcendencia de las representaciones a sus propios signos.

El segundo hecho al que quiero referirme es el contexto intelectual y político marxista en que vivió Vygotski antes y después de la revolución del 17 y que analizaremos en el próximo apartado.

2. Contexto intelectual y político

Como veremos, su obra tiene resonancias muy claras y directas de la obra de Marx, Engels y Hegel, en cuyas teorías se había formado hondamente. En el plano político, fue un marxista convencido y comprometido, aun cuando no tuvo participación política alguna e incluso en la última etapa de su vida manifestó disidencias con el régimen ya oficialista. Pero, intelectualmente, las teorías marxistas y más todavía su método han orientado la construcción de la arquitectura conceptual de L. S. Vygotski.

Además de las influencias ya citadas, es oportuno referirse a tres obras clave cuya influencia en la sociedad y la ciencia de finales del siglo XIX tuvo hondas repercusiones en la sensibilidad intelectual y en la cultura y decididas resonancias en toda la obra de Vygotski. Estas obras fueron:

- *El origen de las especies (1859)* de Darwin, biólogo inglés cuyos postulados sobre evolucionismo mantenía la continuidad esencial del hombre y otros animales, integrando en un mismo esquema de leyes naturales la evolución de la vida animal y humana. En otras obras más tardías, Darwin estudió las diferencias entre ambos en estado adulto.
- *Elementos de psicofísica (1860)* de G. Fechner, físico alemán, que proporcionaba una detallada descripción matemática de la relación entre los estímulos físicos y las sensaciones mentales conscientes que le permitieron formular la Ley de Weber-Fechner, *la sensación crece como el logaritmo de la excitación*, lo que abrió expectativas sobre la posibilidad de llegar a medir las vinculaciones entre lo físico y lo psíquico.
- *Reflejos del cerebro* (1863) de I. Sechenov, fisiólogo moscovita formado con los principales fisiólogos europeos, que extrajo conclusiones para los humanos de sus observaciones en animales. Sechenov pensaba que los estudios de movimientos y reflejos en la fisiología animal podrían aplicarse a lo que sucedía en el cerebro humano, sentando las bases para vincular los estudios sobre animales y humanos desde el punto de vista fisiológico. Pavlov, su discípulo, continuó los estudios de reflexología con posterioridad.

Estas obras dejaban planteadas cuestiones, tales como relaciones entre el estudio de la conducta animal y humana, relación entre sucesos físicos y psíquicos o vinculación entre procesos psicológicos y procesos fisiológicos, que influyeron en la ciencia de la época y, sin duda, tuvieron que atraer la atención de Vygotski.

En cuanto a la Psicología, ¿cuál es el clima en que la disciplina se desenvolvía a finales del s. XIX y comienzo de siglo XX?

En el último tercio del siglo XIX, W. Wundt ofrece un enfoque basado en la idea de que la psicología ha de ser la ciencia de la mente y la conciencia. Sin embargo, su aproximación metodológica la realiza combinando, para los procesos simples y externos como la sensación, los métodos naturales de la fisiología, mientras que, para los sentidos internos, establece unos mecanismos de observación para objetivar al máximo la

introspección, única vía de acceso. Ya que los procesos complejos, como memoria, percepción y otros internos, no son abordables en su integridad, el método prevé la disección en unidades de análisis a las que pueda llegar a aplicarse el mismo proceso que a los llamados sentidos externos. Wundt significa, más allá del papel histórico de epicentro de la nueva psicología científica, el reconocimiento de la conciencia como objeto de la nueva psicología, la aplicación de métodos de la fisiología para los sentidos externos y la aceptación de una introspección protocolizada para el acceso a los productos de la mente no visibles, sentidos internos, proponiendo la reducción a procesos simples de aquellos más complejos para poder someterlos a los procedimientos de los métodos naturales.

En Occidente, en particular en EE. UU, se vive una conmoción entre las tendencias introspeccionistas provenientes de finales del XIX, que conservaban algunas corrientes como la Gestalt, y numerosos psicólogos conocidos no alineados en escuelas, que conservaban la tradición del inicio reciente de la psicología. Por otra parte, a partir de la segunda década del s. XX, se van imponiendo los métodos cuantitativos, algunos de los cuales aún hoy conocemos.

Desde EE. UU llegaron con fuerza a Rusia las primeras versiones del conductismo que, asimilando en un nuevo marco conceptual los conocimientos anteriores sobre asociacionismo, conexionismo, estudio de reflejos y aprendizaje animal, los reformula en una teoría psicológica que prevaleció en EE. UU. hasta los años 60-70 del s. XX y que se extendió, ya en vida de Vygotski, también por Europa. Lo esencial de la teoría, para este propósito, consiste en el replanteamiento, al estilo de la reflexología, del modelo estímulo-respuesta (E-R), cuyas experimentaciones habían dado resultado en animales, o bien estímulo-respuesta condicionada (E-Rx); a los procesos internos no asimilables se les relega como no existentes o sencillamente se ignoran.

En los últimos años de la vida de Wundt, a comienzos del siglo XX, algunos de sus alumnos, agrupados en la corriente que en Alemania se conoció como Gestalt, rompen con la idea *elementalista* para poder aplicar los métodos naturales y resaltan el valor íntegro de los procesos complejos para su estudio y comprensión. Se sigue aplicando la introspección y se rechaza el sistema de E-R procedente del enfoque asociacionista-conductista de EE. UU.

Las ideas de Wundt y sobre todo sus métodos físico-naturales fueron abandonados y las prácticas psicológicas y su investigación discurrieron más bien hacia el uso de tests psicológicos, evaluaciones, medidas y otros artefactos cuantitativos, aunque sin abandonar completamente la experimentación.

Hasta los últimos 20 años de la vida de Vygotski, cuando se dejó notar su influencia en Moscú, la tendencia existente en el Instituto de Psicología de Moscú, dirigido por Chelpanov, era la reflexológica. En torno al mismo estaban también Luria, Sechenov (que lo dirigió más tarde), Leontiev y Zaporozephs, quienes se convirtieron en colaboradores de Vygotski en los años 24-34 y afianzaron la escuela histórico-cultural tras su muerte.

Internamente, en la Rusia de las décadas 20 y 30, se imponía la idea de hacer una psicología marxista basada en los fundamentos de la dialéctica y en los principios de Marx, Engels y Hegel sobre todo.

La perspectiva idealista, representada por Chelpanov, consideraba que la psicología debía estudiar las leyes del alma, que se sirven del funcionamiento cerebral, pero que no se confunden con él, pues tienen entidad propia. Si bien aceptaba el uso de los tests mentales, rechazaba la generalización de su uso al ámbito escolar como pretendían los materialistas. Se oponía a los reflexólogos, considerando que el método de la psicología debía ser la introspección experimental, en continuidad con los principios metodológicos de la escuela de Wundt y asignó un papel muy restringido al marxismo, considerando que si bien podía, en lo que a la psicología respecta, explicar la organización social de la conciencia, no podía dar cuenta de las características de la conciencia individual.

En la propia Rusia, ya se ha mencionado las tendencias materialistas que tanto Sechenov como Pavlov posteriormente representaron y la fuerza que llegaron a alcanzar las ideas reflexológicas y sus métodos. Aceptaron también los planteamientos de la psicología occidental aplicando métodos cuantitativos y objetivos en su investigación.

La perspectiva materialista, representada por Bejterev y Pavlov entre otros, interpretaba mecánicamente los procesos psicológicos en continuidad con el concepto de reflejos que habían heredado del siglo XIX, basados en los trabajos de Sechenov.

No cuesta imaginar que en Rusia se sintiera más agudamente esta tensión interna de la nueva ciencia psicológica, especialmente la confrontación entre las tendencias autóctonas reflexológicas, las mentalistas y las procedentes con fuerza del exterior, de EEUU sobre todo, en un contexto revolucionario y con la tarea impuesta de trazar las directrices de una psicología marxista. Tales tensiones se evidenciaron oficialmente en 1923 entre Chelpanov y su discípulo, que resultó ser el emergente para una psicología marxista. Kornilov intentó afianzar las ideas de no dependencia de los fenómenos mentales y de la conducta social respecto de los fisiológicos.

El debate que en la segunda década del siglo XX tiene lugar entre la psicología introspeccionista de la conciencia y los enfoques objetivistas recibe en la Unión Soviética una significación particular al entrelazarse con los procesos revolucionarios y de cambio cultural que vivía esa sociedad. El enfrentamiento entre ambas líneas ocurre, como se aludió antes, hacia 1923 entre Chelpanov y, Kornilov, imponiéndose las ideas de este último y desplazándolo de la dirección del Instituto de Psicología de Moscú. Su objetivo fue crear las bases de una psicología marxista objetiva, reconociendo la irreductibilidad de los fenómenos psíquicos a los fisiológicos y el origen social de las conductas humanas. A pesar de que Kornilov jugó un papel esencial en la construcción de una psicología marxista, su empeño quedó inconcluso debido al escaso valor de sus elaboraciones teóricas y a la poca o nula importancia que le otorgó al papel de la conciencia en la nueva ciencia.

Este es el espíritu y sensibilidad intelectual en que se desenvuelven los principios psicológicos estos años y el reto que plantean para un Vigotski que desea hacer una

psicología de la conciencia e intentar conciliar en una nueva perspectiva las contradictorias tendencias existentes.

3. Nuevas ideas para el desarrollo humano

Vygotski asume el planteamiento evolucionista darwiniano. Ahora bien, deja claro que la historia es el verdadero motor de la cultura humana y el origen del cambio cualitativo hacia funciones propiamente humanas. La evolución humana no responde a los parámetros de la biología en lo que se refiere al acceso al pensamiento, sino justamente a los de la cultura. Las estructuras lógicas se van formando y desarrollando al contacto de la interacción humana, que constituye la herramienta por la que se accede a la conciencia.

Piaget, entre tanto, plantea el escenario de la biología como el ámbito donde suceden los maravillosos procesos por los que accedemos a la acción, la representación y el pensamiento. La maduración de las funciones vitales regidas por los internos parámetros de la evolución biológica constituye la base de la compleja organización del pensamiento en sus diversas fases. En cambio, Vygotski prefiere observar de manera muy peculiar la herramienta que nos diferencia, que nos hace humanos y genuinos. El lenguaje, el habla, la comunicación son las herramientas clave que promueven el progreso de los humanos y a través de los cuales aprenden el oficio de ser hombres pensantes.

Anodina y artificiosa, la contraposición en las concepciones del funcionamiento mental del profesor suizo y las que casi simultáneamente ideó L. S. Vygotski, resaltada sobremanera por la academia, no es en realidad tan diversa, más allá de la perspectiva que utiliza cada uno para focalizar el origen del pensamiento. Ambos declaran la necesidad de las condiciones de la maduración biológica y ambos resaltan el importante papel del lenguaje en la construcción de las estructuras lógicas del pensamiento, pero cada uno prefiere analizar desde su óptica los tipos de contenido de las representaciones, el tipo de conocimiento que producen y la estructura de su dependencia del entorno físico y social y, sobre todo, el origen de las funciones mentales.

Es cierto que nuestro autor resalta particularmente el carácter vicario de las adquisiciones humanas, ya que por ellas asumimos y penetramos en el mundo de los mayores, que es en cada contexto, mantiene Vygotski, la condensación de los productos culturales entre los que, desde luego, se encuentra el pensamiento. El aprendizaje es por tanto la vía por la que llegamos a ser quienes somos y seremos. Desde luego es preciso madurar, pero la meta del desarrollo no cesa de avanzar a instancias de toda nueva adquisición relacionada con la cultura. En realidad, si hay una diferencia importante entre los autores citados, sería ante todo la relevancia de la cultura para el desarrollo del pensamiento. Como ya se ha insinuado antes, para Vygotski el papel de la Cultura, así en mayúsculas, es algo más que importante. Es sencillamente nuclear. Sin la interiorización de la Cultura y sin la aplicación y práctica de sus herramientas, los hombres no hubieran

sido nunca humanos en el modo que conocemos. Podrían ser animales evolucionados, pero discontinuamente diferenciados de lo que hoy es el individuo humano, alguien que usa el lenguaje, piensa, anticipa, recuerda, analiza, reflexiona, toma decisiones, controla pensamiento y acción propios… Repitámoslo una vez más, el origen de lo humano en tanto que ser social e independiente no es un factor biológico. Es la Cultura, el acceso al uso de las herramientas de que esta dispone, la condensación de todas sus representaciones históricas lo que provoca el salto en la escala evolutiva respecto de los homínidos previos. En cierto sentido, Vygotski no rechazaría esta expresión: el pensamiento se origina y se forma en la Cultura en el largo itinerario histórico de la vida social de los homínidos. Tras esta afirmación, es preciso hacerse las preguntas: ¿cómo se incorpora la Cultura?, ¿cómo se asimilan sus condiciones y preceptos?, ¿cómo su método para revivirla?

Tal vez sea este el momento de referirme de nuevo al segundo aspecto más distintivo de Vygotski, tanto desde el punto de vista del contenido como del método de análisis aplicado para lograrlo. Vygotski llegó a ser un marxista convencido en el sentido filosófico del término y un revolucionario comprometido. Para él, la concepción marxista del mundo, la historia y las relaciones sociales y de producción podría, aplicadas en su país, cambiar el mundo, también el del pensamiento. Por esa razón introdujo conceptos procedentes del marxismo en sus teorías y explicaciones, pero sobre todo utilizó el método dialéctico en toda su obra.

Vygotski aplicó la noción de herramienta, en el plano mental, a todo aquello que al humano le permitiera alcanzar, con su ayuda, aquellos significados y relaciones que, sin ella, les resultarían inasequibles y carentes de sentido. Esta idea parece estar conectada con la experimentación de Koelher con los chimpancés, observando el comportamiento de los mismos hasta llegar a alcanzar, mediante el uso de un bastón, el alimento que no alcanzaban con sus manos. Aunque no parece que Vygotski pudiera conocer los experimentos de Koelher realizados entre 1913 y 1914 pues es poco probable que pudieran llegar tan rápidamente a la convulsa Rusia de la época, no hay que descartarlo dadas las similitudes que el concepto de herramienta detenta en ambos autores. Tal vez resulte evocador aquí hacer referencia a la relación conceptual que en Marx se establece entre el trabajo humano, que constituye el gran potencial transformador de la historia y la naturaleza por parte del hombre, y los instrumentos de trabajo, herramientas que consiguen modificar sustancialmente las formas de vida del primitivo hombre cazador y establecen la base de relaciones sociales sobre los medios de producción. Ese parece ser el sentido que aquí se pretende para el término herramienta: poder e instrumento de transformación en virtud de un sentido diverso al de su identidad. En eso se distingue esta acepción de la herramienta de la de los monos de Koehler. Allí la herramienta se usa y luego vuelve a ser la misma herramienta. Aquí, en Vygotski, la herramienta se usa y luego permanece como sentido, poder de transformación.

Elevar el lenguaje, el arte, al símil de herramienta con la que podemos llegar a penetrar y descifrar el sentido de la cultura parece que pretende, en Vygotski, aludir a

esta función transformadora que ciertos instrumentos poseen sobre la humanización en general y la socialización de cada individuo en particular.

Pero volviendo a las preguntas lanzadas unos párrafos más arriba, la respuesta viene dada en la aclaración anterior. Para Marx, el hombre tiene que hacer un recorrido histórico plagado de difíciles retos hasta llegar a lograr que su trabajo redima el sentido de la historia colectiva para sí y los demás. En cierto modo, esa es la misma situación que Vygotski quiere para *su hombre*. El lenguaje en sí mismo más la interacción social permite al hombre penetrar la historia y rescatar el sentido de toda la Cultura transferida por tales herramientas hasta cada humano en su concreta y real situación.

Hay algo que es preciso añadir para situar más adecuadamente en el contexto actual la prolongación del sentido de instrumento que tiene la relación social y particularmente –y esto es lo que deseo subrayar– la familia y los adultos. El contexto más inmediato al niño es, desde luego, el de los otros iguales, pero estos se encuentran en una situación simétrica evolutivamente. La familia y los adultos próximos, en cambio, constituyen el eje de los valores y poseen la clave de acceso a todo su significado. Su habla externa, su acción, se suma al valor simbólico de su habla para revelarlo a un nuevo miembro de la colectividad familiar. No se había resaltado tanto como lo hace Vygotski el poder estructurante de los adultos sobre el desarrollo infantil, así como las organizaciones sociales en tanto que mediadoras, como la familia y la escuela, en la formación de la personalidad y la mente de los niños hasta el punto de plantear que, en realidad, el destino final, en términos de meta, de todo niño se encuentra en este poder estructurante de los adultos a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que analizaremos más adelante.

4. Todo se inicia en la cultura

Intentando penetrar en el método utilizado por Vygotski como camino para entender su pensamiento, es preciso insistir de nuevo en el contexto intelectual de su entorno ruso con relación al conocimiento del funcionamiento de la mente. Al humanista Vygotski le interesan sobre todo los procesos relacionados con la cultura, la asimilación y comprensión de sus claves, pero no tanto la explicación de la génesis del conocimiento en la mente del niño. Vygotski no es, al inicio, un psicólogo interesado por cuestiones directamente relacionadas con la psicología del niño. Es el propio método de análisis e investigación de la cultura a través de la palabra y el arte lo que le vincula ineludiblemente con la mente y con el origen del pensamiento.

Ya hemos comentado que el origen del pensamiento como cambio cualitativo del individuo humano se encuentra en la necesaria y estrecha relación entre convivencia, colectividad, lenguaje, habla y acciones. La evolución tiene, sostiene Vygotski, un origen cultural, no biológico. “Los procesos psicológicos emergen de la actividad

práctica culturalmente mediada, desarrollada históricamente", le atribuyen Cole y sus biógrafos (1998).

Pero ¿cómo explicar con detalle el proceso evolutivo conjugando tanto los determinantes biológicos como los culturales, necesarios ambos para dar razón del proceso de hominización?

Estas y otras parecidas cuestiones dieron ocasión al Vygotski psicólogo para enfrentarse a estos interrogantes. En su libro *Desarrollo de los procesos psicológicos superiores,* Vygotski ofrece su respuesta planteando dos niveles diferentes de Procesos Psicológicos. Existen Procesos Psicológicos Elementales (PPE) y Procesos Psicológicos Superiores (PPS). Los PPE corresponden a un nivel de desarrollo de las capacidades mentales comunes a animales y al hombre. El origen de los PPE es la evolución biológicamente dependiente, mientras que es la Cultura quien ejerce la mediación semiótica que conduce a los PPS. Entre los primeros se encuentran los procesos básicos de percepción, memoria sensorial, atención. Entre los PPS se incluyen todas las capacidades que implican la simbolización, el control del propio comportamiento y la conciencia. Los PPE son el fruto de una evolución biológica en virtud de la cual todos los niños acceden a ellos, mientras que los PPS requieren la existencia de mecanismos y procesos psicológicos que permitan el dominio progresivo de los instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento. La mediación semiótica del lenguaje es el principal mecanismo por el que los niños se incorporan a este nivel de desarrollo, y el apoyo e interacción comunicativa de los adultos, el que lo promueve en la zona de desarrollo próxima (ZDP).

Los PPE están regulados externamente por los estímulos del mundo exterior, estableciendo conductas y acciones de respuesta por parte de los animales; por ejemplo, las disposiciones heredadas o reflejos condicionados que estudió Pavlov, en las que el animal no puede negarse a responder pues se ha establecido una conexión automática que desencadena la reacción. Sin embargo, los PPS suponen un vínculo intermedio entre el estímulo y la reacción:

> La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta. (Vygotski, 1979)

Una vez más, el resultado de la regulación del pensamiento y la conducta no se realiza a partir de estímulos del mundo físico exterior, sino que se inscribe en el marco de la interacción humana desde el comienzo de la vida de los hombres, y es a través de tales procesos de interacción como los niños van apropiándose paulatinamente del control consciente, voluntario y autónomo de sus funciones psicológicas. Esto significa, pues, que el *comportamiento mediado* no es una respuesta o una reacción pasiva y automática, sino que es una conducta activa que transforma el medio al tiempo que al propio sujeto, por los nuevos nexos funcionales que se construyen. En síntesis, el desarrollo cognitivo humano solo puede entenderse como una articulación entre dos dimensiones diferentes:

a) el proceso de evolución biológica que se expresa en la maduración ontogenética (PPE), y
b) el desarrollo histórico de la evolución cultural que modulará, a través de la relación con otras personas, el desarrollo psicológico del niño (PPS).

Ahora bien, ¿cómo ha de entenderse que lo externo pase por el proceso correspondiente de asimilación al mundo mental gracias a la acción externa y simbólica de los adultos y las organizaciones, herramientas de la cultura, y la propia actividad del sujeto? Tanto la llamada mediación instrumental como la social, dos vías por las que esta se hace presente, se produce en el contexto de la interacción social, en relación con otros humanos.

Vigotsky sostiene que toda actividad mediada, es decir, toda función psicológica superior, tiene su origen en las interacciones con otros humanos. Esta hipótesis tiene su inspiración en las ideas de Engels (1940) que afirman que es el trabajo el que crea al hombre cuando dice "la especialización de la mano significa la herramienta y esta presupone la actividad específicamente humana", y también en las ideas de Marx (1975) que plantean que "no es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino por el contrario, es su ser social lo que determina su conciencia". Así pues, mediación e interacción social no son necesariamente lo mismo pero son indisolubles. La importancia de la interacción humana y la mediación en el desarrollo del niño son la razón de que Vygotski atribuya a este hecho existencial un potencial poder en el desarrollo, en las acciones que los niños realizan, en la calidad de la interacción que se promueve, hasta el punto de que estos factores llegan a tener un poder estructurante para los límites o metas de desarrollo, lo que la escuela histórico-cultural llamó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y que con tan diversa acepción ha sido concebida en el mundo profesional de la Educación. El itinerario de tales procesos discurre y se construye primero en el plano intersubjetivo (interpsicológico), hasta que, asumidas y dominadas, pueden ser transferidas al plano intrasubjetivo (intrapsicológico) y reguladas de manera autónoma y consciente. Vigotsky lo expresó en lo que él llamó *La* l*ey de la doble formación de las funciones superiores* y que establecía en 1930.

El proceso de interiorización que permite la reconstrucción de una actividad psicológica externa por medio de operaciones con signos siempre se realiza en contextos interactivos con otros humanos, y es para Vigotsky el salto cualitativo entre la organización del comportamiento animal y las formas de actividad culturalmente mediadas del hombre.

Se acentúa, como ya hemos dicho, el papel mediacional de los instrumentos o herramientas, que son capaces, como sugieren Engels y Marx, hasta de cambiar las relaciones humanas y de producción. El papel de instrumentos y herramientas de la cultura ha revestido, a lo largo de los tiempos, numerosas formas, desde el relato oral de los tradicionales escritores y juglares a los cuentos de las madres, pasando por los escritos históricos, narrativos o científicos; desde las pinturas de la prehistoria a las modernas formas artísticas. Cabe preguntarse, ¿en la actualidad existen nuevas formas

simbólicas que aún producen cambios en la forma de acción de nuestros procesos psicológicos superiores, sujetos, en la visión de Vygotski, a la evolución y cambios mentales?, ¿se han de corresponder tales cambios con transformaciones neurológicas en el sistema nervioso central, sean morfológicas, sean relaciones nuevas como en el caso de la recuperación de funciones perdidas?

La convención sobre la utilización de nuevos signos en el comportamiento humano permite explicar el proceso de desarrollo. Tales nuevos instrumentos, signos mediados, no dependen ni obedecen a los parámetros biológicos y a la estructura del cerebro. Estos nuevos instrumentos intermediarios se organizan y actúan en la interacción social. Como tales, se crean, perviven y se reproducen a través de generaciones y se vuelven a activar, también socialmente, en el desarrollo y crecimiento de cada nuevo niño miembro de la misma comunidad.

Así pues, al crearse históricamente nuevos signos, se crean igualmente, por su mediación, nuevas relaciones funcionales que, sin nuevas estructuras morfológicas ni específicas, implicarán, cuanto menos, reestructuraciones o reorganización de las relaciones preexistentes a nivel de sistema nervioso. Su convicción de que las funciones neurológicas podrían modificar sus relaciones impulsó a Vygotski a ocuparse de la relación educativa y terapéutica de niños con diferentes problemas, como puede comprobarse en las obras de sus discípulos.

Relacionando el relato con la biografía de L. S. Vygotski, estamos ante el motivo por el que este devino psicólogo. Fue el interés por la cultura y los mecanismos semióticos por los que esta se difunde, se exterioriza haciéndose socialmente compartida, y por cómo se incorpora, interiorizándose, en cada individuo dotándole de más y más potencialidades a medida que avanza el control social e interior de tales mecanismos. El biólogo Jean Piaget devino psicólogo a fuerza de querer penetrar en los mecanismos por los que se genera y difunde el conocimiento, particularmente físico-natural, en la mente de cada niño y comprender las variantes e invariantes si era el caso. En Vygotski, esa vocación llegó ligada a la lingüística, la mediación semiótica en general y el acceso a la transformación de la mente humana merced a los PPS. Luego, la necesidad de profundizar en el esclarecimiento de los mismos le convirtió en un referente obligado en la psicología del siglo XX. La base humanística y filosófica de su formación le permitió dominar y explicar en la Escuela de Magisterio de Golem una disciplina a la que llegó como advenedizo.

5. El camino hacia la mente. Posición dialéctica entre reflexología e idealismo

No fue fácil y estuvo atravesado de espinosos contratiempos, en su época, el camino para lograr articular sus conceptos con los conocidos avances de la nueva ciencia psicobiológica, actualizada por los conocimientos aportados por Pavlov con todos los

enfoques más afines al pensamiento marxista. Vygotski vivió una gran tensión interna al pretender una tarea tan ardua como la de articular el enfoque asociacionista de Pavlov, cuyo carácter materialista parecía aceptable al marxismo, y otros planteamientos igualmente marxistas con los planteamientos idealistas de Hegel y Engels; y sobre todo, con la idea central en Vygotski de que no hay mente sin conciencia, no hay signo sin símbolo, no hay acción sin representación.

La psicología en la época en que Vygotski se hace hondas preguntas y busca respuestas está enfrentada, sobre todo, entre dos posiciones, que hacen temer tarea imposible la de reconciliarse entre sí. Es sabido la determinante importancia que universalmente tuvieron los hallazgos de Pavlov sobre la asociación de reflejos y la condición con la que pueden inducirse o no respuestas condicionadas. En Rusia particularmente, la posible explicación materialista de los reflejos acentuaba la sensación de estar ante un hallazgo definitivo a la acción y el comportamiento. No se habían abandonado completamente, sin embargo, el recurso a los métodos de introspección para seguir avanzando en explicaciones que no se encontraban en el asociacionismo de los reflejos pavlonianos. La fuerte tendencia a no abandonar el método observacional introspeccionista, que autores como Koehler, Wetheimer o Kofka representaban, para seguir con la investigación psicológica de fenómenos complejos seguía teniendo un importante peso entre los especialistas rusos en psicología.

De modo que, con una posición oficialista pavloviana por su origen y creencia y con investigaciones insistentes en la búsqueda de una *consciencia,* tuvo Vygotski, humanista versado en lingüística, arte y literatura, que abrirse paso para avanzar conceptos que encajasen en una solución para sus investigaciones.

A partir de 1920 y hasta su muerte prematura en 1934, su principal tarea fue averiguar y construir caminos de acceso a la conciencia, explicar la conciencia y en consecuencia el itinerario de la asimilación histórico-cultural en cada individuo: tenemos una colectividad organizada; tenemos unos signos construidos por la convención social; tenemos los instrumentos por los que los signos pueden devenir revelación y acción entre individuos; tenemos la necesidad, para la supervivencia de la especie, de una interacción y comunicación social no solo denotativa y descriptiva sino simbólica, emocional y vital; luego es preciso hallar el itinerario por el que se está dando esta realidad en la historia y en la vida de cada individuo. Tal vez, pienso, ese fuera el punto de partida de un genio para hacer psicología y convertirse en la condición universal de psicólogo que generalmente se le atribuye. Lo cierto es que, en las fechas indicadas, Vygotski pasa a ocuparse apasionadamente de esta búsqueda sin preocuparse tanto de darla a conocer como de intentar demostrarla. Su corta vida no llegó a ver ultimada una teoría general, un sistema completo, y las visiones del autor contenidas en sus escritos, conferencias, clases y comentarios recibirían todo tipo de interpretaciones, críticas unas, acogidas favorablemente la mayoría, apasionadamente todas. Luria y otros de sus colaboradores seguirían la tarea de investigación en procesos neuropsicológicos patológicos y en contextos cotidianos.

La potencia intelectual y apasionada que Vygotski puso en encontrar una salida a sus planteamientos, buscándoles asimismo encaje en las teorías marxistas, se hizo patente cuando se trasladó definitivamente a Moscú en 1924.

En enero de 1924, en el II Congreso Pan-ruso de Psiconeurología, Vygotski apareció públicamente en el ámbito de la psicología presentando unos trabajos que marcarían las posiciones críticas en que se encontraba respecto de las tendencias dominantes del momento y dejaba entrever, tímidamente todavía, lo que podrían ser las bases de su psicología. Su irrupción no pasó desapercibida y atrajo la atención de los profesionales que, en la ocasión, representaban la psicología oficial en Rusia. Estos trabajos trataban de:

a) el método de investigación reflexológica y psicológica,

b) cómo hay que enseñar ahora la psicología, y

c) el resultado de una encuesta sobre el estado de ánimo de los egresados de escuelas de Gomel en el año 1923, donde Vygotski ya impartía psicología.

En el primer trabajo citado, iniciaba un análisis crítico de la psicología de su época, mostrando la inutilidad de las posiciones naturalistas y las mentalistas en psicología pues no explicaban científicamente los procesos psicológicos superiores. Los naturalistas, utilizando los métodos de las ciencias naturales y justificándose en principios filosóficos y limitaciones de la tecnología disponible para la investigación, se limitaban al estudio de los procesos más simples, como las sensaciones, los aprendizajes asociativos elementales o las conductas observables. Si consideraban procesos más complejos, los descomponían. Los mentalistas argumentaban que era imposible explicar los procesos complejos y solo quedaba un abordaje descriptivo y especulativo. Ninguna de las escuelas psicológicas proporcionaba una base sólida para el establecimiento de una teoría unificada de los procesos psicológicos humanos, como planteaba Vygotski.

Defendía también en estos trabajos la imposibilidad de renunciar a explicar los procesos de la conciencia, a la vez que renunciaba a aplicar para ello métodos positivistas. La psicología científica debía encontrar mecanismos para penetrar en el ámbito de la conciencia, cuya explicación no podría evidenciarse en la estructura física del cerebro. Para acceder a ella había que acudir a explicaciones más allá de lo orgánico y más allá de los planteamientos reduccionistas de los seguidores de la Gestalt. Su opción era la de profundizar en métodos y procedimientos que sacasen a la psicología rusa de una situación sin salida, para abordar los necesarios estudios para una agenda sobre la mente, el desarrollo y la formación de procesos complejos. Era urgente plantear alternativas teóricas nuevas y adecuadas.

La intervención de Vygotski atrajo la atención de los dirigentes del ámbito psicológico y fueron acogidas con interés las posiciones de un humanista que aparecía por vez primera ante el mundo de la psicología. Luria (1979) relata así su primera impresión sobre Vygotski ante su osada presentación ante la psicología oficial de su país:

> Conocí a Vigotsky en 1924, en el Segundo Congreso de Psiconeurología, que se celebró en Leningrado [...] Cuando Vigotsky se levantó para presentar su ponencia, no llevaba ningún texto escrito, ni siquiera notas. Sin embargo, habló con fluidez, sin dar la impresión, en ningún momento, de que tuviera que pararse para buscar en la memoria sus ideas. Aunque el contenido de su ponencia hubiera sido elemental, su presentación habría sido notable por su estilo persuasivo. Pero es que, además, su ponencia no era elemental en absoluto. En vez de elegir un tema menor, como hubiera podido hacer un joven de veintiocho años que hablaba por primera vez a un auditorio en que se encontraban las máximas autoridades de su profesión, Vigotsky eligió el difícil tema de la relación entre los reflejos condicionados y la conducta consciente del hombre. El año anterior, Kornilov había utilizado el mismo auditorio para atacar las teorías introspectivas en Psicología. Su punto de vista había prevalecido y su enfoque objetivo, reactológico, era el que predominaba en nuestro instituto. Tanto Bejterev como Pavlov eran bien conocidos por su oposición a la psicología subjetiva, en la que el concepto de conciencia ocupaba una posición central. Sin embargo, Vigotsky defendió la tesis de que el concepto de conciencia debía mantenerse en Psicología, argumentando la necesidad de estudiarlo con procedimientos objetivos. Aunque no consiguiera convencer a nadie de que su enfoque era el correcto, era evidente que aquel hombre, venido de una pequeña ciudad de provincia del oeste de Rusia, era una fuerza intelectual con la que había que contar.

El impacto que causó en Luria no fue menos que el que causó en Kornilov, director del Instituto de Psicología, comprometido también en la búsqueda de vías nuevas, por lo que este se apresuró a invitarlo a colaborar con ellos en el Instituto de Psicología, comenzando de este modo su trabajo de investigación y teoría que no abandonaría hasta su muerte. Con Luria y Leontiev formó un grupo muy íntimo de amigos y colaboradores al que llamaron la *troika* y juntos se propusieron realizar el desafío de Vigotsky.

6. La conferencia de 1924 en el Congreso de Leningrado

Algunos autores se han referido a la conferencia que Vygotski impartió en octubre de 1924 en el Congreso de Leningrado como origen de la teoría histórico-cultural que daría lugar a toda una corriente en psicología, en Rusia en primer lugar y luego por todo el mundo. El contenido y circunstancias de esa conferencia han sido detalladamente estudiados y analizados por Ángel Riviere (1985).

El contenido de dicha Conferencia abordaba un principio básico de la teoría vigotskiana, si bien esta continuó siendo revisada y detallada en los años siguientes hasta su formulación más precisa. El principio de referencia era el del origen social de la conciencia. El infructuoso debate que mantenía la psicología rusa, representada por el Instituto Ruso de Psicología presidido por Kornilov, entre el objetivismo fundado en la reflexología pavloviana y el subjetivismo que trataba de explicar procesos internos complejos, quedó acallado aquí con una idea fundamental: no se puede prescindir de la conciencia. Esta nos debe rendir cuentas de la constitución interna del individuo, sobre todo en el momento en que este *interioriza* los principios reales, externos y objetivos representados en las acciones de los otros; es decir, el origen de la conciencia no tiene otra fuente que los *otros*. La conciencia en sí misma es social. No hay conciencia individual que no sea, por eso mismo, social. He aquí algunas palabras del autor al respecto: “Somos conscientes de nosotros mismos porque somos conscientes de los

otros; y de modo análogo, somos conscientes de los otros porque en nuestra relación con nosotros mismos somos iguales que los otros en su relación con nosotros".

Cabe destacar antes que nada, en estas palabras de la conferencia, cuyo título ya era elocuente, *El problema de la conciencia en la psicología de la conducta*, que la conciencia no era un principio renunciable para la psicología. Independientemente de los problemas metodológicos para su exploración, la existencia de la conciencia no podía someterse a cuestión. De lo contrario, quedaría esta sometida a un reducto *solipsista* de reflejos incapaz de explicar lo más genuino de la mente, su origen social.

Naturalmente, Vygotski no dejó resueltos todos los problemas que mantenía el debate en cuestión en la psicología rusa de ese momento, pero sí quedó marcada la idea de que sin conciencia no hay acción o conducta que pueda ser explicada en su profundo significado de ser conducta en relación con otros, ser conciencia social.

Según el fino análisis de Rivière (1985), esta conferencia no fue un manifiesto fundacional de la corriente histórico-cultural. Según él, Vygotski no era aún consciente de que había que romper con la línea reflexológica previa para poder explicar el sentido de la conciencia, ya que él mismo se apoyaba para su defensa en el principio del "reflejo reversible", es decir, aquel que estaba constituido por una propia respuesta y se enlazaba, a su vez, con el carácter estimular siguiente. Sería más adelante cuando la *troika* se desmarcó definitivamente de la reflexología y encontró en las ideas de mediación la solución al conflicto objetividad-subjetividad. Pero al menos la alocución dejó sentados los principios de:

- la necesidad de la conciencia para poder entender la vinculación personal con los principios histórico-culturales;
- la génesis social de la conciencia individual, y
- la idea de que la palabra es la base de toda conducta social humana y de la conciencia.

Quedaba pendiente de elaborar la idea de mediación de signos e instrumentos.

Desde entonces y hasta 1934 se fueron desarrollando los trabajos siguientes de la *troika,* donde se construyeron las ideas más novedosas y originales, con convicción por parte de los integrantes de que elaboraban –o debían hacerlo– una solución alternativa al camino sin salida en que se encontraba el debate institucional en la psicología rusa y tal vez mundial (Riviére, 1985).

La idea hacia la que se dirigían los trabajos posteriores de la *troika* era la de desarrollar una metodología capaz de rendir cuenta de la psicología en general, llegando a identificar los principios explicativos generales, y construir, a partir de ellos, los principios de una nueva fórmula explicativa.

El nuevo enfoque se basaba en cuatro premisas:

a) La idea según la cual la clave esencial para la comprensión de los procesos psicológicos superiores son los instrumentos y los signos empleados en la acción mediada.

b) La idea según la cual las funciones psicológicas superiores del ser humano tienen su origen en la vida social.

c) La concepción histórica del desarrollo.

d) El método de análisis genético.

Comentaré las ideas que contienen los principios anteriores. Antes que nada, recordemos que, como señalan Michael Cole y sus compañeros (1998), la tesis central sobre la que se fundó la escuela histórico-cultural es esta: "Los procesos psicológicos emergen de la actividad práctica culturalmente mediada, desarrollada históricamente".

7. Actividad mediada

La condición de instrumento que poseen los objetos exteriores sobre la que Marx formuló la idea de que tales instrumentos utilizados en herramientas por el hombre sirvieron para cambiar la vida y las relaciones hombre-mundo exterior siguió ejerciendo una constante influencia en el pensamiento de Vigotski, aplicado en este caso al origen de la conciencia individual. El niño, hombre o mujer, se sirve de los objetos externos materiales para ajustar, controlar y expresar su propia conducta. Este concepto, denominado por la escuela histórico-cultural *mediación social,* permite al individuo apropiarse de los determinantes culturales asociados a tales instrumentos y, al mismo tiempo, devolver el significado que poseen para la propia conciencia.

Esta idea asimilada a los objetos, a semejanza del principio de la doble articulación del lenguaje signo-sentido, permite a Vygotski, muy familiarizado con las ideas lingüísticas, ilustrar el principio de que la conciencia tiene un origen social merced a este comercio e intercambio con las *herramientas* materiales marcadas socialmente con un contexto y contenido.

Leontiev (1983) explica con claridad el alcance de la acepción de las herramientas en la idea de la teoría histórico-cultural y la diferencia distintiva que se da en los PPS respecto de los PPE:

> La herramienta es el producto de la cultura material que lleva en sí, de la manera más evidente y material, los rasgos característicos de la creación humana. No es solo un objeto de forma determinada, que posea unas determinadas propiedades. La herramienta es, al mismo tiempo, un objeto social al que se han incorporado y fijado unas operaciones de trabajo elaboradas históricamente.

La vinculación de un contenido, sea social, ideal o ambas cosas a la vez, con determinado instrumento convertido en herramienta en el sentido que venimos comentando hace que estas no tengan nada en común con las herramientas de los animales.

> El hecho de que ese contenido, a la vez social e ideal, haya cristalizado en las herramientas humanas las distingue de las 'herramientas' de los animales. Estos últimos también deben realizar ciertas operaciones. Ya hemos visto, por ejemplo, cómo el mono aprende a utilizar un palo para atraer hacia él una fruta. Pero estas operaciones no permanecen fijas en las 'herramientas' de los animales y dichas 'herramientas' no se convierten en soportes permanentes de dichas operaciones. Una vez que el palo

> ha cumplido su función en manos del mono, vuelve a ser un objeto indiferente para él. Por eso los animales no conservan sus herramientas, y no las transmiten de generación en generación. No pueden, por lo tanto, cumplir esa función de 'acumulación', [...] que es propia de la cultura. Esto nos explica que no exista en los animales un proceso de adquisición de la herramienta: el empleo de la 'herramienta' no forma en ellos nuevas operaciones motrices; es la 'herramienta' misma la que se halla subordinada a los movimientos naturales, fundamentalmente instintivos, en el sistema de los cuales se integra. (Leontiev, 1983).

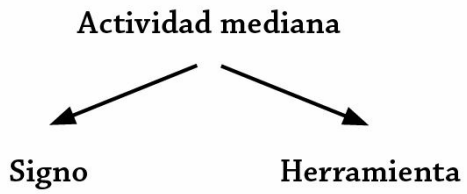
Como se aprecia en este texto, lo propio de los animales –y en ese sentido de lo que llamamos PPE– es hacer uso de las herramientas en un momento dado y desistir de ellas, ya que no hay otro carácter impreso en las mismas.

> La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta. (Vygotski, 1979).

Solo la capacidad humana puede recurrir a la herramienta más allá de su naturaleza e identidad y establecer un nexo y relación entre el carácter material de la herramienta y su uso o sentido. A este respecto, Vygotski cita una de las acciones frecuente en la práctica cotidiana de otros tiempos con menor tecnología: la costumbre de hacer un nudo en un pañuelo para recordar o evocar una acción futura que no está presente o un determinado significado o asociación *arbitraria* entre el instrumento y *un sentido* ajeno al mismo es un ejemplo directo y claro de las funciones y capacidades con que el hombre puede servirse de los instrumentos merced a los PPS.

El niño, hombre o mujer, al servirse de herramientas, establece un diálogo hasta entonces inexistente en el carácter de la herramienta en sí misma y en el propio sujeto, en virtud del cual aquella revela su significado cultural, su sentido histórico, y el niño aprende a servirse de ella para comprender y controlar su propia conducta. El hombre realiza una nueva conexión, que no está en la naturaleza, entre la actividad de recordar y el objeto. La posibilidad de incorporar estímulos artificiales, autogenerados, es decir, a los que el propio hombre le asigna el valor de *signo,* es propia de nuestra especie y representa una forma de conducta totalmente nueva, *la conducta mediada.*

Para Vigotsky, el signo "actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo". Pero enseguida advierte que esta analogía figurativa tiene sus limitaciones y genera un problema para el investigador, que debe descubrir las relaciones esenciales. En este sentido, lo que quiere es comprender el papel conductual del signo y, al establecer la analogía, encuentra que esta se basa en que ambos, signo y herramienta, tienen en común la función mediadora que las caracteriza como muestra el gráfico:



La condición de signo de las herramientas ostenta el carácter de actividad mediada y tiene la virtud de controlar la conducta del hombre; por esa razón, reconoce Marx, se encuentra internamente orientado como medio para dominarse a sí mismo y como tal es susceptible de ser incorporado al mundo de simbolismos elegidos por el niño y determinante de su desarrollo. En consecuencia, estos se van añadiendo a los ya adquiridos en el proceso de acumulación de significados en el contexto de la interacción social, en el cual cada niño va construyendo con los otros su conjunto de instrumentos semióticos que se van incorporando al acerbo histórico-cultural de cada niño.

> La característica central de las funciones elementales es que están directamente y totalmente determinadas por los estímulos procedentes del entorno. En lo que respecta a las funciones superiores, el rasgo principal es la estimulación autogenerada, es decir la creación y uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas de la conducta. (Vygotski, 1979).

El uso de herramientas por los PPS no está sujeto a una vinculación natural ni obligada, sino libre y arbitraria, marcada exclusivamente por el valor y significado cultural. La decisión de un niño, hombre o mujer, de utilizar una determinada herramienta con un determinado sentido no solo compromete el control de la decisión personal del individuo, sino que también adscribe un uso cultural, tal vez nuevo, a dicha herramienta. Como puede observar el lector, volvemos reiteradamente a la imagen del lenguaje donde una palabra –signo o herramienta– puede utilizarse con un sentido convencional adscrito a un nuevo sentido.

La práctica cultural secularmente iterada en este sentido genera una *acumulación*, en el sentido marxista del término, recogida por Vygotski, que constituye el acerbo cultural de la humanidad, de una comunidad, de una colectividad.

La mediación produce una nueva función al comprometer activamente al sujeto en la construcción de dicho vínculo, y de esta manera opera, invirtiendo la relación anterior, sobre el individuo y posteriormente sobre el medio. La regulación de la conducta no se realiza a partir del mundo exterior, sino que se inscribe en un marco de interacción humano desde el comienzo de la vida de los hombres, y es a través de los procesos de interacción como los niños van apropiándose paulatinamente del control consciente, voluntario y autónomo de sus funciones psicológicas.

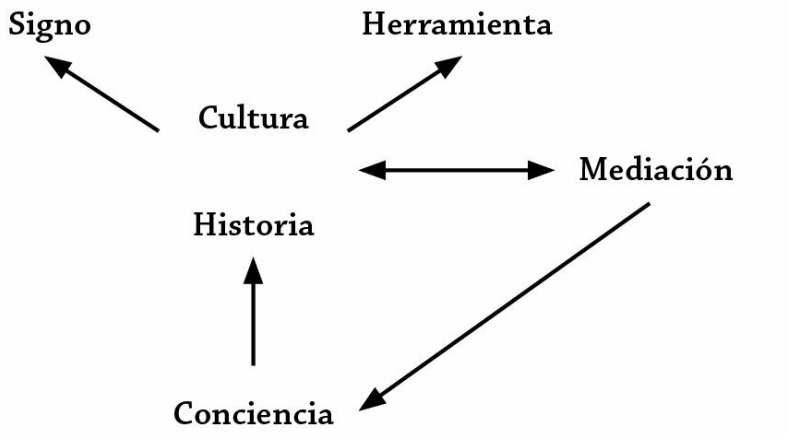
Esto significa que el comportamiento mediado no es una respuesta o una reacción pasiva y automática, sino que es una conducta activa que transforma el medio, al mismo tiempo que transforma al propio sujeto por los nuevos nexos funcionales que se construyen.

Según puede verse, el desarrollo cognitivo del niño ha de entenderse, pues, como una articulación de las dos dimensiones que completan al individuo humano: de una parte, por la evolución biológica que afecta directamente a los PPE y, de otra, por el desarrollo histórico-cultural que, en la interacción social, influye en el desarrollo de los PPS del niño.

En ese sentido, en la idea de Vygotski, toda conducta implica un viaje de ida y vuelta: de una parte, el instrumento material ha de ser asumido y asimilado por la

conciencia individual; en contrapartida, dada tal asimilación, el niño, hombre o mujer, toma conciencia, ajusta su comportamiento, desvela significados y asume el sentido decodificado inserto en el instrumento utilizado.

Así, entiendo yo, explica Vygotski el calificado viaje de ida y vuelta:



8. El doble viaje

Esta afirmación del propio Vygotski es, en sí misma, meridianamente clara:

> En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vygotski, 1979).

En consecuencia, hay una mediación social, la del conocimiento y relación de este aspecto de los otros (adultos en particular) que es extraordinariamente valiosa en el proceso de desarrollo del niño, hombre o mujer, a la que el autor denomina la relación interpsicológica. Nada quita ni minora el valor de la mediación instrumental en general y especialmente la del lenguaje, que suele ser, salvo en caso de habla interna, también social a la vez. No se perturba ni altera el valor instrumental, pero se potencia en la relación con los otros. Esta idea es la que fundamenta el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Según lo anterior, hay alguna consecuencia que debemos retener. Sin *relación interpsicológica* no pueden llegar a constituirse los PPS, ya que requieren este primer paso del viaje que es la relación con los adultos, quienes manejan y dominan el simbolismo y valor de sus propias acciones, que pueden percibir y asimilar los niños. Además, el itinerario hacia los PPS es interminable a lo largo de la vida. Esta puede depararnos privilegiadas situaciones de interacción con adultos auténticamente singulares y significativos, lo que contribuirá a incrementar el caudal de referencias interpsicológicas.

Por otra parte, hay un insustituible paso que ha de dar el sujeto y es el de recorrer el camino hacia su viaje interior, *intrapsicológico.* Sin tal paso, tampoco se accede a los PPS. Difícil condición la que establece Vygotski, para la cual, sin embargo, recuerda que puede y debe haber apoyo de los mayores ayudando en el camino hasta que la madurez del niño permita acceder libre, personal y autónomamente. Recuerdo que a este respecto J. S. Bruner acuña el término de *scaffolding* (andamiaje) para referirse a la atención educativa que debe respaldar esta fase del desarrollo del niño, que irá siendo sustituida y hasta eliminada cuando este alcanza una madurez autónoma.

El citado proceso de interiorización *(intrapsicológico),* que permite la reconstrucción de una actividad psicológica externa por medio de operaciones con signos, siempre se realiza en contextos interactivos con otros humanos y es ahí precisamente donde se produce el salto cualitativo entre la organización del comportamiento animal y las formas de actividad culturalmente mediadas del hombre.

Vygotski relata este realista y bello ejemplo que permite evocar nuestras propias experiencias o las de hijos, hermanos que han vivido situaciones mediadas instrumental y socialmente:

> Al principio, este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance; sus manos tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran agarrar algo. En este estado inicial, el acto de señalar está representado por los movimientos del pequeño, que parece estar señalando un objeto: eso y nada más.
>
> Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino de otra persona. Por consiguiente, el significado primario, de este fracasado movimiento de apoderarse de algo queda establecido por los demás. Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar. En esta coyuntura, se produce un cambio en esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona, en un medio de establecer relaciones. El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar. Como consecuencia de este cambio, el movimiento mismo queda físicamente simplificado, y lo que de él resulta es la forma de señalar que denominamos gesto. (Vygotski, 1979).

9. El desarrollo humano, según el modelo socio-histórico

Los pensadores de esta corriente que enmarca a Vygotski han enfatizado el papel que a lo largo del tiempo han realizado las tradiciones orales de los pueblos, los escritos de naturaleza histórica y cultural, la transmisión directa en la familia. Por otra parte, se ha reivindicado la existencia de una organización potente encargada de la educación infantil como la escuela. Todas esas formas y otras muchas son instrumentos de transmisión que, con su actividad mediada, contribuyen a desarrollar los PPS de los niños, a facilitar su incorporación social para el continuo enriquecimiento de su desarrollo.

Familia, escuela, libros, tradiciones, organizaciones sociales, nuevos instrumentos y tecnologías, nuevas historias, literatura y un largo número de herramientas que van apareciendo –ordenadores, teléfonos móviles, juegos, cine, televisión, internet, etc.– adoptan el papel simbólico que, a través del uso, valoración y actividad en general de los otros, se convierten en los nuevos signos mediados de la cultura que marcan el desarrollo de los niños. Hecho este comentario, queda abierta la pregunta –y la duda– de si la potencia y la premiosidad de algunos de los instrumentos modernos citados entrañan también altos riesgos ante la frecuente improvisada respuesta de los mayores a tales herramientas. Por supuesto, la aparición de nuevos instrumentos amplifica los ámbitos y posibilidades de desarrollo de los niños en una visión positiva y optimista. Aquí una vez más se reitera el importante papel que Vygotski atribuye a la escuela en su sentido más amplio, desde infantil a la universidad, como herramienta de una sociedad organizada.

Nuevas herramientas, nuevos instrumentos, nuevas actividades sociales que generan nuevas regulaciones inter e intrapsicológicas de los individuos marcando nuevos techos de desarrollo, ¿deben implicar, también desde el punto de vista psicológico y neurológico, nuevas formaciones en el sistema nervioso actual, cambios morfológicos, cambios en las redes de conexión neurovegetativa y central?

¿Es o no estructural el cambio que se produce en el desarrollo con la aparición de nuevas e iteradas relaciones inter e intrapsicológicas con ocasión de nuevos marcos de actividad y relación humana? Vygotski se inclina por afirmar la necesidad de establecer, a ese nivel, nuevas relaciones y conexiones sin que impliquen cambios morfológicos neurológicos.

Como puede apreciarse, hay aquí una interesante línea de investigación e interpretación cultural sobre las nuevas herramientas y su influencia en el desarrollo de los niños. Me refiero, desde luego, a las incorporaciones tecnológicas tanto en el ámbito escolar como lúdico y, desde luego, en la vida cotidiana, aplicados a acceso a información, comunicación, conocimientos nuevos.

¿Es la escuela o la familia el contexto operativo para incorporar estas herramientas al acerbo de la mediación semiótica de nuevos instrumentos? ¿Será necesaria una formación no solo específica sino especializada para esta tarea educativa en la hermenéutica de la mediación semiótica? ¿Qué nuevos interrogantes abre la globalización en un mundo tan abierto con interacciones simultáneas desde cualquier punto del planeta? ¿Cuántos lustros han de transcurrir para que las actividades y su mediación de nuevas herramientas puedan estar integradas correctamente *intrapsicológicamente* en el niño?

10. La experimentación de la escuela histórico-cultural

Vygotski sabía que sus conceptos e intuiciones necesitaban demostrarse e ir poniendo sobre el tapete de la psicología rusa los que estaban en debate. En el seno de la

troika constituida por el propio Vygotski, Luria y Leontiev, a quienes se fueron uniendo discípulos de estos últimos, se desarrolla un método, diferente a los citados antes, que pretende ser la herramienta acorde a las ideas expresadas para investigar el desarrollo.

El método, denominado genético-cultural, pretendía ser algo distinto a lo establecido hasta entonces, primero, porque la corriente socio-histórica estaba interesada en recoger, de manera viva, la práctica directa de las situaciones y actividades observadas, rompiendo la situación de laboratorio a que estaban sometidas las experimentaciones tanto de los objetivistas como los subjetivistas de la época ya citados. Esa condición llevaba a los investigadores del método genético a tener observaciones, datos, transcripciones poco elaboradas o escasamente precisas por requerimientos del propio método en vivo y en directo.

La segunda obsesión de Vygotski era lograr superar con su método propio el viejo modelo E-R en el que, de una u otra manera, se estaban basando tanto los objetivistas reflexológicos como los introspeccionistas.

Su método genético pretendía ante todo:

a) Dar cuenta de los procesos y no solo de los productos o resultados terminados. Cuando se necesitaba inducir una situación observable en un contexto controlado, se provocaba una actividad que requiriera realizar todas las fases del proceso sujeto a observación y no de los datos finales.
b) Se pretendía describir los rasgos estructurales y estables del proceso (genotipo) y no solo la descripción de los rasgos externos de los mismos (fenotipo).
c) Había que estudiar la formación o constitución de las conductas en su fase de desarrollo y no exclusivamente el estudio de conductas ya cristalizadas (fosilizadas).

La intención del método genético era la de mantenerse dinámico en beneficio de la observación del sistema vivo que es el desarrollo de la mente del niño. En este contexto, se les proponía a los sujetos en estudio acciones o respuestas que estuvieran ligeramente por encima de sus capacidades actuales ya conocidas. A lo largo de la actividad, se les proponían nuevos signos, significados, posibles acciones, cierto tipo de ayudas en suma ante las que el niño reaccionara de manera positiva o negativa dando la medida de sus progresos. A este procedimiento, inédito en los métodos precedentes ya que el experimentador, como miembro vivo de la comunidad cultural en estudio, intervenía y constituía un elemento más de la situación pues reflejaba la situación real en que sucede el desarrollo de los niños, le denominaría Vygotski de “doble estimulación”.

11. Vygotski, después de Vygotski

El conocido biógrafo e historiador de Vygotski, A. Kozulin, hace un retrato de los tres aspectos más notables que ha dejado la psicología de Vygotski, también llamada método genético-cultural.

El principal objetivo, dadas las conocidas tendencias existentes en Rusia en la época de Vygotski, era superar las dos posiciones irreconciliables con un nuevo enfoque que, en las circunstancias de cambio profundo de la sociedad rusa, significase un avance hacia un modelo explicativo del valor semiótico de los cambios también en la mente de los individuos.

El segundo era establecer la base de la nueva doctrina sobre el sentido y el valor semiótico de las actividades de los otros, así como el de las herramientas, en la construcción de un nuevo sujeto y, a través de su mediación, de una nueva sociedad.

En tercer lugar, algún autor ha querido ver la intención vygotskiana de que la inclusión de la función inter e intrapsicológica podría estar en clave política para una sociedad que pretende el cambio de la sociedad y el de los individuos y como una condición para el cambio interno y personal. No obstante, estas opiniones no restan nada al valor transcendente que estas ideas tuvieron más allá de su contexto inmediato.

En Occidente, esta teoría pasó desapercibida por razones fáciles de comprender, como son la muerte del autor en 1934, la propia guerra rusa y la segunda Gran Guerra más tarde. Luego, vino el control interno sobre las teorías de L. S. Vygotski, por lo que la primera traducción al inglés no apareció antes de 1962, cuando en EE.UU. se abría paso la psicología cognitiva. Las primeras reacciones estuvieron vinculadas a una crítica de las teorías estructuralistas piagetianas sobre el desarrollo e incluso se interpretó como una nueva visión de un conductismo mediacional, intencional e idealista que rompía con el modelo clásico.

Tal vez el alcance genuino de la mediación semiótica y el enfoque cultural del desarrollo no se apreció hasta la década de los 80 y 90 del pasado siglo. En realidad, hubo que comprender que Vygotski brindaba una teorización de una visión social de la psicología, incluso de la psicología personal, por lo que se apreciaba un abandono del individualismo psicologista con que estaba marcada la psicología de los años 80.

Ahí nos queda Vygotski como un icono de un enfoque social, vivo y directo, basado en el sentido de las herramientas culturales de que nos servimos diariamente y jalonan nuestras ideas y valores; ahí nos queda el Vygotski que reivindica un doble viaje para entender al hombre en su integridad, el plano interpsicológico y el intrapsicológico en el que se fragua el aprendizaje y el crecimiento personal.

Ahí también el sensato papel atribuido a la educación por parte de una sociedad que puede abdicarla en tecnologías ajenas a la vida ordinaria y por eso los adultos siguen siendo la fuente de aprendizaje más viva de la sociedad. Y ahí está la escuela, organizada en torno a esas ideas, escuela con claves hermenéuticas para descifrar el sentido semiótico de los símbolos y los valores; escuela hija de la propia época; escuela activa basada en la actividad de quienes han de aprender; escuela no discursiva, práctica; superadora en el umbral de lo que ya poseen los aprendices para impulsar el cambio cualitativo.

Todas estas ideas se pueden desprender, críticamente, del pensamiento de Vygotski.

Terminaremos con unas palabras de Cole (1998), activo investigador del pensamiento vygotskiano:

> Desde mi punto de vista, la discusión internacional de las ideas de Vigotsky ha sido muy útil para los especialistas […] llevándolos a apreciar las profundas y amplias conexiones de sus ideas con nuestros pasados académicos colectivos. Si esta vasta discusión incluye un énfasis continuo para conectar la teoría y la práctica, las ideas de Vigotsky, sin duda, perdurarán.

12. BIBLIOGRAFÍA

Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje,* 11, 3-17.

Cole, M. y Scribner, S. (1988). Introducción. En Vygotski, L. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Mexico: Grijalbo.

Cole, M. y otros (1998). *Vigotski a cien años de su nacimiento*. México: UAEM. Facultad de Psicología.

Engels, F. (1940). *Dialectics of Nature.* New York: International Publishers.

Golder, M. (1986). *Reportajes contemporáneos a la Psicología Soviética*. Buenos Aires: Cartago.

Kozulin, A. (1994). *La psicología de Vygoski*. Madrid: Alianza.

Leontiev, A. (1970). Prólogo. En Vygotski, L. S. *Psicología del arte.* Barcelona: Barral.
(1983). *El desarrollo del Psiquismo*. Barcelona: Akal.

Luria, A. (1979). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Marx, K. (1975). *Introducción a la crítica de la economía política*. Barcelona: Grijalbo.
(1976). *El Capital*. Barcelona Grijalbo.

Moll, L. (comp.) (1993). *Vygosky y la educación*. Buenos Aires: Aique.

Rivière, A. (1983). Interacción y símbolo en autistas. *Infancia y Aprendizaje,* 22, 3-26.
(1985). *La Psicología de Vygoski*. Madrid: Visor.
(1989). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

Vygotski, L. S. (1926). El método de investigación reflexológica y psicológica. Informe del II Congreso pan-ruso de Psiconeurología. En *Problemas de la Psicología contemporánea.* Leningrado.
(1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
(1983). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
(1986). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Wersch, J. V. (ed.) (1981). *The concept of activity in Soviet Pirychology.* Sharpe: White Plains.
(1991). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.

4 Lacan y la política emancipatoria

José Enrique Ema
Universidad de Castilla La Mancha

1. Introducción

Jacques Lacan (1901-1981) fue un psicoanalista francés que desarrolló y actualizó el psicoanálisis, no solo como práctica dedicada a aliviar el sufrimiento de los sujetos, sino también como un completo edificio teórico para comprender lo humano. Lacan acompañó su trabajo clínico con una intensa actividad dedicada a la enseñanza del psicoanálisis mediante la realización de un seminario público que prolongó durante casi treinta años, desde 1953 hasta su muerte. La relevancia de sus aportaciones, recogida en las transcripciones de sus seminarios, conferencias y textos, nos permite reconocer en Lacan una figura intelectual de primer orden que ha trascendido el ámbito de la salud mental y el propio psicoanálisis.

En este trabajo vamos a aproximarnos de manera introductoria a las que nos parecen algunas de sus contribuciones más relevantes para pensar la política, que, como veremos, no reducimos a la actividad de los partidos políticos. Este objetivo podría parecer un tanto raro, ¿qué podemos encontrar relevante para la política, una práctica colectiva y pública, en el psicoanálisis, una práctica individual y privada que ocurre en la consulta del psicoanalista?, ¿no se ha utilizado el psicoanálisis con frecuencia precisamente para impedir pensar políticamente al explicar en términos psicológicos e individuales fenómenos de carácter socio-político? En las páginas que siguen, sin embargo, trataremos de argumentar que podemos encontrar en la obra de Lacan una rica conceptualización de la actividad humana, en absoluto reducida a elementos psicológicos meramente individuales, muy relevante también para pensar la política.

Nuestro objetivo con este trabajo es doble. Por una parte, ofrecemos algunas coordenadas que permitan un primer acercamiento introductorio a un pensador complejo. Para facilitar su comprensión, hemos optado por mostrar una panorámica global, más que por presentar detalladamente algunos conceptos específicos. Pero también nos hemos propuesto pensar sobre la política hoy a partir de Lacan, presentando un análisis propio que da cuenta de algunas posibles líneas de convergencia entre ambos. En este sentido, este trabajo confluye y está en deuda, no solo con la propia obra de Lacan, sino también con una reciente tradición de trabajos que, desde la filosofía y las ciencias sociales, han pensando sobre la política empleando conceptos lacanianos, sobre todo en Europa y Latinoamérica. En el último apartado, proponemos referencias de algunos de estos trabajos y autores que pueden servir también como guía para introducirse en su lectura. Comenzamos situando a Lacan en la prolongación de las innovaciones freudianas.

2. Lacan y el psicoanálisis

Lacan elaboró su propio pensamiento a partir de un compromiso declarado de fidelidad a Sigmund Freud (1856-1939), el padre del psicoanálisis, considerando que el modo como había sido recogida su herencia por la corriente dominante en el psicoanálisis a partir de la segunda guerra mundial, la *psicología de yo*, se había distanciado de algunas de sus aportaciones clave. Sin embargo, Lacan no concibió su retorno a Freud como una repetición literal de lo que este dijo, sino como la actualización de los elementos principales de su pensamiento, poniéndolos en relación con los desarrollos contemporáneos de otras disciplinas (filosofía, antropología, matemáticas, lingüística...), muchos de ellos posteriores al propio Freud.

Lacan planteó inicialmente una relectura de Freud desde la lingüística, sintetizada en la que es una de sus expresiones más repetidas: "el inconsciente está estructurado como lenguaje". La idea de sentido común predominante sobre el inconsciente es que este representa el lugar oculto donde residen los impulsos irracionales que guían el comportamiento humano. Para Lacan, esta concepción del inconsciente ni es la de Freud, ni es adecuada. El descubrimiento freudiano del inconsciente causó gran escándalo, no solo por desmontar la idea de un sujeto humano capaz de conocerse plenamente a sí mismo y a su mundo de relaciones, como si todo estuviera al alcance de la mirada de la razón, sino también porque demostró que el inconsciente, al igual que el lenguaje, tiene sus propias reglas y ellas condicionan la vida psíquica de los sujetos, funcionando como una verdad de la que el sujeto debe hacerse cargo. El inconsciente no es una caja oscura en la que tenemos que meter la mano para descubrir qué es eso oculto que no podemos ver. No, se trata más bien de un modo de funcionamiento, un saber práctico que todos, en cierta medida, ya tenemos sobre nuestra vida, y que seguimos y hacemos evidente en nuestras prácticas sociales aunque no sepamos que lo sabemos. Pensemos, por ejemplo, en todos los comportamientos que podemos llevar a cabo sin saber cómo o por qué hemos llegado a realizarlos de esa manera.

Para Lacan (y para Freud), el sujeto no tiene un programa natural de funcionamiento (un manual de instrucciones biológicamente determinado), ni tampoco conforma su vida como el resultado de decisiones racionales que podrían moldear la vida propia a golpe de una voluntad todopoderosa. La verdad inconsciente de cada sujeto no es una verdad sobre su bondad o maldad natural o sobre la obligación de amar al prójimo, por ejemplo. No hay ninguna obligación última para todos los sujetos. Y esto es lo que complica nuestra existencia porque, sin una obligación trascendental impuesta por algún tipo de ley más allá de lo humano, en cada sujeto se va construyendo, desde sus primeras experiencias sociales, una forma de ser y actuar personal e intransferible, con las reglas inconscientes con las que le toca convivir.

Esta verdad de cada sujeto no tiene que ver tanto con lo que este dice o piensa, cuanto con los afectos que impulsan y colorean sus prácticas. Freud desarrolló la noción de pulsión para referirse a este empuje que nos moviliza. La pulsión no es únicamente un impulso biológico (no es un instinto, aunque sintamos sus efectos en nuestro cuerpo), ni

meramente psicológico (aunque condicione nuestras interpretaciones y pensamientos), ni solamente social (aunque tenga que ver con nuestro mundo de relaciones). La pulsión se presenta para cada sujeto como una cierta imposición no decidida y, simultáneamente, como algo singular y propio de cada uno. Además, ni para Freud ni para Lacan, este impulso está orientado exclusivamente al placer, la armonía o la felicidad. En las pulsiones habita también algo que no es apaciguador o tranquilizador, una cierta tensión inconformista, excesiva, sin medida ni equilibrio, que también se puede convertir en incómoda o dañina para el propio sujeto, aquello que Freud denominó pulsión de muerte. Pensemos, por ejemplo, en los excesos que podemos llegar a cometer cuando nos sentimos apasionadamente comprometidos con algo muy deseable (cuando no dormimos y nos agotamos al entregarnos a fondo a una tarea o diversión), cuando el placer en la comida y la bebida se convierten en un exceso que nos daña o cuando nos vinculamos enfermizamente con otras personas a pesar de que sepamos racionalmente que esa relación nos provoca sufrimiento. Lacan señaló que lo constitutivo y definitorio de cada sujeto está en su modo de apasionarse en, y con, la vida y se refirió a esta pasión con el término de "goce" (*jouissance*, en francés), para reunir en un mismo concepto el empuje efectivo de la pulsión con la idea de que hay algo en ella que nos produce placer y nos daña simultáneamente (Miller, 2006).

Para Lacan, este modo de funcionamiento inconsciente nunca llega a cancelar totalmente la responsabilidad y la libertad del sujeto. Lo que el descubrimiento del inconsciente nos ha enseñado es que, por un lado, la propia constitución del sujeto está empujada por elecciones que el sujeto ha hecho aunque no lo sepa, pero también por otro, que cada sujeto puede hacerse cargo de sus elecciones inconscientes para que no se conviertan en un destino ya escrito de antemano. El sujeto no es simplemente un resultado de sus condicionantes sociales, biológicos, familiares, económicos, etc. Para Lacan, todos estos condicionantes juegan su papel, pero no determinan totalmente el comportamiento ya que, para que una condición social, familiar, etc. se haga subjetiva (por ejemplo, como una cualidad específica de cada individuo), cada uno debe acogerla singularmente, aunque sea de modo inconsciente. Si no hay complicidad subjetiva, ninguna condición social tiene sus efectos. Es precisamente esta complicidad la que puede permitir a cada sujeto modificar algo en su vida e intervenir en ella para que no se convierta en un destino determinado por sus condicionantes. Es así como podemos entender la afirmación de Lacan (1984: 837) de que "de nuestra posición de sujeto somos siempre responsables".

En este punto, es preciso matizar la vinculación de Lacan con el estructuralismo predominante en los años 50 y 60 en Francia (con el que se le asocia frecuentemente, sobre todo en los años iniciales de su producción intelectual). Para el estructuralismo, el comportamiento humano puede explicarse como consecuencia o expresión de las estructuras sociales, económicas, etc. subyacentes. La noción de inconsciente, en principio, podría encajar bien con la de una estructura subyacente que determina el comportamiento de los sujetos. Sin embargo, en Lacan siempre estuvo presente la idea de que el sujeto no está completamente sometido a las estructuras porque en las

estructuras y la vida de los sujetos siempre hay algo que falla, que no marcha, que no puede ser codificado o gobernado por ellas. Muchos de los conceptos teóricos más relevantes de Lacan vienen precisamente a señalar esta imposibilidad de encontrar una ley estructural definitiva sin fallos ni fisuras. Por ejemplo, con las referencias al goce (y a la pulsión de muerte), nos recuerda que no hay satisfacción afectiva placentera y armoniosa. Lacan insistirá en que hay algo en la vida humana imposible de domesticar que siempre estará desajustado con relación a las normas dominantes del contexto social (tal y como Freud describió en 1930 en *El Malestar en la cultura*). Esto, lejos de significar exclusivamente una limitación, abre la posibilidad y la potencia de la libertad, de hacer que la vida no se convierta en la repetición de las normas sociales establecidas. Hay, en realidad, en esta mirada sobre el sujeto inadaptado a las normas sociales (el famoso "sujeto dividido", escindido, barrado o tachado; Lacan lo escribe con una "S" tachada con una barra diagonal), toda una postura ética sobre la responsabilidad y la valentía para estar a la altura de las propias pulsiones y deseos inconscientes. Podríamos decir que el sujeto es ciertamente menos libre de lo que se sabe (porque se "engaña" y se piensa más independiente de las estructuras de lo que realmente es), pero también simultáneamente más libre de lo que se atreve (ya que tiene al alcance de su mano la posibilidad de hacer con ello creativamente de un modo propio, singular y no determinado de antemano).

Esta postura ética llevó a Lacan a enfrentarse con la *psicología del yo* al considerar que esta perspectiva había llevado a convertir el psicoanálisis en un dispositivo al servicio de la adaptación acrítica del sujeto al orden establecido. Para Lacan, por tanto, el psicoanálisis no es solamente un saber para tratar malestares psicológicos, sino también una toma de postura ética que lleva a los sujetos a confrontarse con su mundo de relaciones sociales; sociales sí, también, porque Lacan no se dedicó únicamente a analizar cómo el sujeto forma parte del mundo y se adapta, o no, a él. También se preocupó por dar cuenta del modo en que la realidad se conforma como objetividad para los sujetos y de cómo el sujeto participa en la construcción (social) del mundo, siendo él a su vez un producto social. Lacan es completamente fiel a la declaración de Freud (2004: 67) de que "la psicología individual es simultáneamente psicología social" porque no hay sujeto al margen de sus vínculos sociales. Por todo ello se reconoce a Lacan como uno de los principales críticos de cualquier reduccionismo psicologicista o individualista, de cualquier explicación simplificadora de los fenómenos sociales en términos exclusivamente individuales.

Con Lacan, reconocemos y defendemos que es imprescindible, en cualquier teorización sobre lo humano, incorporar este doble movimiento: de lo social a lo individual, porque no hay subjetividad que no sea socialmente construida; pero también de lo individual a lo social, porque no podemos entender el funcionamiento de las estructuras sociales sin tener en cuenta el modo en que estas son reproducidas y transformadas por los sujetos que las habitan.

A partir de esta presentación, podemos empezar a vislumbrar algunas de las relaciones posibles que se pueden establecer entre sus aportaciones y la política. A ello dedicaremos los siguientes apartados, profundizando en alguna de las ideas que hemos expuesto superficialmente. Pero antes vamos a aclarar qué entendemos por política y a argumentar por qué la teorización lacaniana puede resultarnos útil para pensar desde ella y sobre ella.

3. La política, lo político y la política emancipatoria

Planteamos inicialmente tres concepciones diferentes de política. Con la primera, daríamos cuenta de la imagen de la política dominante en nuestro contexto inmediato. Entenderíamos por política el conjunto de prácticas dedicadas a la organización de la vida en común para establecer consensos colectivos y conformar una comunidad en la que se pueda convivir pacíficamente entre diferentes. La política supondría una esfera de actividades específicas diferenciadas de otras actividades humanas (económicas, sociales, etc.) y estaría vinculada a unos actores con sus correspondientes funciones y lugares legítimos para hacer política (los partidos, en el parlamento; los ciudadanos, votando, etc.). Aunque podríamos objetar, con razón, que los partidos políticos no son los únicos actores políticos, ni las elecciones el único momento de participación política de los ciudadanos, esta es la imagen de la política predominante en nuestros días.

Una segunda concepción de política pondría el acento en la cuestión del poder, no en el poder que acumulan los poderosos, sino en el poder que atraviesa todas las relaciones sociales (en forma de desigualdades, asimetrías, relaciones de subordinación, etc.). Desde este punto de vista, la política o, mejor dicho, lo político tendría que ver con la reproducción y la transformación de las relaciones de poder que están presentes en cualquier recoveco de la vida. Podemos ejemplificar esta concepción de lo político a partir de la famosa afirmación feminista en los años sesenta, *lo personal es político*. La política no estaría solo en los parlamentos, ni correspondería solo a los partidos políticos, sino que atravesaría también cualquier relación cotidiana en la que se pueda cuestionar las relaciones de poder establecidas para hacer de ellas otra cosa diferente.

Si el consenso y la cohesión es una prioridad para nuestra primera definición de política, la tercera y última, por el contrario, hace hincapié en la división, el cuestionamiento o la desorganización del orden establecido, para poder afirmar y construir otro orden diferente. Si la primera asigna personas a lugares, funciones y normas (“a ti te toca hacer esto porque eres joven”, “a ti esto otro porque eres extranjera”, etc.), esta última señalaría que la política ocurre cuando se interrumpe la distribución de lugares dominante, cuando aparece el conflicto allí donde había consenso y cuando se abre la posibilidad de lo que era imposible en la situación establecida. Desde este punto de vista, hay auténticamente política, política emancipatoria, cuando se

pueden cambiar las cosas, no cuando nos dedicamos a gestionar lo que hay dentro de los márgenes del orden establecido.

4. El materialismo lacaniano como condición de la política

Para poder pensar estas tres concepciones de la política (como organización del consenso y la vida en común, como transformación de las relaciones de poder en la vida cotidiana o como interrupción del orden establecido para afirmar otro), ¿cuáles podrían ser las aportaciones de Lacan?

Realmente Lacan no se dedicó a la política en el primer sentido que hemos presentado. Sus pocos comentarios, o más bien la ausencia de ellos, muestran una posición que podríamos denominar como apolítica, crítica o escéptica. Lacan se mantuvo relativamente al margen de los conflictos políticos de su tiempo, a diferencia del activo papel comprometido de otros intelectuales franceses contemporáneos que participaron públicamente en organizaciones y batallas políticas concretas.

Es citado con frecuencia como ejemplo de la posición escéptica de Lacan su conversación cara a cara con los estudiantes implicados en Mayo del 68, cuando les dijo que tras su rebeldía lo que se encontraba, en el fondo, era la aspiración, no de transformar radicalmente las relaciones de dominación, sino de encontrar un nuevo amo. Otros comentarios puntuales de Lacan advirtieron del peligro del aplanamiento de la singularidad de las diferencias en el seno de los colectivos bajo el reclamo de un identidad homogénea para todos, de cómo los ideales colectivos pueden servir de pretexto para clausurar la responsabilidad individual, de cómo las críticas al orden establecido pueden reforzarlo o de cómo las revoluciones pueden volver a repetir un orden total y, por tanto, aquello que las motivaron.

Pero tampoco sería justo afirmar que Lacan vivió de espaldas a las transformaciones sociales y políticas de su tiempo. Al contrario, su experiencia como psicoanalista y su vastísima curiosidad intelectual le mantuvieron siempre comprometido con su tiempo, alejado de la política pero entregado, en la clínica, a la escucha del sufrimiento y a facilitar en sus pacientes una toma de postura ética a la altura de sus deseos, alejados de la adaptación condescendiente al orden dominante; y en la enseñanza y el pensamiento, a la formación de psicoanalistas y a la construcción de un edificio teórico para entender las transformaciones contemporáneas de las relaciones sociales y la subjetividad (incluidos algunos trabajos muy relevantes sobre el funcionamiento subjetivo del capitalismo, la burocracia de los regímenes totalitarios, el racismo y la segregación, las transformaciones de los ideales normativos de familia o la crítica de la naturalización biologicista de la diferencia sexual, por ejemplo).

En relación a nuestras segunda y tercera concepciones de la política, sin embargo, las aportaciones de Lacan sí nos parecen relevantes. De manera sintética podríamos considerar como corolario de todas ellas el desarrollo de una concepción materialista

sobre el mundo y el sujeto. Como argumentaremos más adelante, este punto de vista materialista nos parece una condición fundamental para mantener abierta la posibilidad de una política emancipatoria en nuestro tiempo. Veamos esta cuestión con un poco más de detenimiento mediante un pequeño recorrido filosófico que va a requerir un poco más de abstracción.

Podemos definir el idealismo como el punto de vista que reconoce la posibilidad de una metamirada sobre el mundo, es decir, permite mirar al mundo desde un lugar exterior a este para hacer del mundo un conjunto cerrado, delimitado y completo, un todo. El idealismo supone un punto de vista absoluto que separa el mundo de quien lo observa y coloca al sujeto observador en el lugar del *ojo de dios*, de alguien que, desde las alturas, no forma parte del mundo.

Frente al idealismo, el materialismo renuncia a la posibilidad de una metamirada ideal, total y absoluta sobre el mundo porque considera que no es posible situarse en un lugar exterior para contemplarlo y hacer de él un todo. La mirada y el sujeto que mira forman parte también del propio mundo. Y esto lo cambia todo porque, partiendo de esta inserción material del sujeto en el mundo, es imposible encontrar un principio absoluto para ordenar o clasificar el mundo en un conjunto cerrado que nos permita explicarlo en su totalidad, o encontrar una razón o un fundamento trascendental de este (por ejemplo, una supuesta naturaleza humana obligada a hacer el bien a los demás). En este sentido, la concepción materialista del mundo es más modesta que la idealista, ya que admite que no es posible una lectura total, completa o armoniosa del sujeto y del mundo.

Pero es necesario mantener una cautela. Si hiciéramos una lectura simplificada del materialismo y lo consideráramos solo constatación de la finitud, la precariedad y la parcialidad del sujeto y del mundo..., ¡volveríamos a caer en el idealismo! En relación al sujeto, una posición auténticamente materialista como la que Lacan sostuvo no hace de la finitud y la precariedad subjetiva un todo, una ley o un destino inevitable para el sujeto. Si esto fuera así, estaríamos igualmente en una posición idealista (el sujeto no es nada más que el resultado inevitable de unas determinadas condiciones sociales, un títere, una pobre víctima de las estructuras, etc.) que haría de las estructuras sociales una totalidad ideal y omnipotente que determinaría a los sujetos. En relación al mundo, también podríamos incurrir en una posición idealista totalizando su finitud y precariedad, lo que impediría contemplar este como una objetividad plena y considerar que es el resultado de procesos aleatorios y completamente accidentales o contingentes, un campo de posibilidades equivalentes abiertas a las elecciones caprichosas de cualquier sujeto (así se reintroduciría el idealismo, ahora del lado de un sujeto todopoderoso capaz de inventar la realidad a su antojo).

Y es que, desde una posición materialista, tampoco se puede hacer un todo de la parcialidad y la finitud. Cualquier totalidad es siempre escindida, fallida, dividida... ¡hasta la propia imposibilidad de totalidad! porque, de hecho, muchas veces se nos presentan estructuras, objetos y fenómenos como si fueran totales (una revolución social, una dictadura o un disgusto). En relación al mundo y al sujeto, podemos observar esta

división, esta herida constitutiva, al comprobar que ambos están entrelazados y son simultáneamente condición de posibilidad el uno del otro (no hay sujetos sin mundo, sin naturaleza, sin relaciones sociales..., ni aparición del mundo sin sujetos), pero también condición de imposibilidad mutua (es la inserción material del sujeto en el mundo la que descompleta a este como un actor pleno y omnipotente; y tampoco el mundo está ahí dado definitivamente, ya que la inserción de los sujetos en él hace imposible aprehenderlo como una totalidad).

Y aquí podemos dar cuenta de otra cara del materialismo que no señala únicamente nuestros límites y precariedades, sino también la potencia subjetiva de la libertad. Si los sujetos forman parte del mundo, el mundo tampoco es completamente independiente de los sujetos. Así se abre para el sujeto la posibilidad de hacerse cargo de su coparticipación en un mundo inacabado, abierto y por hacer; la potencia de poder participar en el guión de su propia existencia. Por eso podemos afirmar que el materialismo es la única garantía de un sujeto responsable capaz de hacer de su vida una invención que no reproduzca ningún destino obligatorio. Este sujeto es entonces ¡un sujeto capaz de hacer política!, de enfrentar las relaciones de poder que atraviesan su vida cotidiana y de construir otras posibilidades de vida en común.

Las dos ideas principales presentadas en este apartado –la imposibilidad de un cierre total, idealista, del sujeto y del mundo, y la complicidad/inserción subjetiva en la realidad, que marca una cierta corresponsabilidad del sujeto con el mundo del que participa y la posibilidad de su modificación– siempre estuvieron presentes en Lacan. La primera la encontramos en su noción de lo real[6]: aquello que, formando parte de la realidad, resulta imposible de ser entendido o codificado por el lenguaje o la razón (tenemos noticias de lo real cuando algo irrumpe y descoloca nuestro orden de sentido, por ejemplo, mediante un acontecimiento inesperado; cuando uno constata que no es capaz de contarlo todo con sus palabras porque finalmente hay algo que es imposible de contar, o cuando tenemos la impresión de que nos ha ocurrido algo *de verdad* aunque ello no encaje en nuestro marco de creencias). Lo real, en tanto que imposible de simbolizar o interpretar, ocurre y está presente en la realidad, pero agujerea a esta y nos hace incapaces de explicarla totalmente con algún saber definitivo. Nuestra segunda idea (la trabazón material del sujeto con la realidad) la encontramos en su noción de sujeto dividido, pero responsable y no sometido totalmente a las estructuras, que ya hemos presentado.

En la medida en la que *lo real* habita en la realidad, la realidad no puede mostrase como un dato neutral y autoevidente. Por eso, la propia construcción de la realidad mediante nuestro lenguaje y nuestras prácticas está abierta al conflicto. Igualmente por ello, podemos considerar que cualquier orden social que aparezca estabilizado ante nuestros ojos como el orden natural y obvio de las cosas no es más que el resultado de un proceso, nada natural, de prácticas y relaciones de poder. Y advertidos de esto, se abre la posibilidad de lo político y la política como transformación de las desigualdades que atraviesan la vida cotidiana y como sustracción del orden establecido, posibilidad que

está siempre localizada en unas condiciones materiales e históricas concretas. A ellas dedicamos nuestro siguiente apartado, poniéndolas en relación con algunos problemas teóricos y prácticos que han modificado el escenario de la política en los últimos años.

5. Las transformaciones del pensamiento y la política en el siglo del psicoanálisis

Podríamos decir que la historia del pensamiento del siglo XX comienza con la ilusión de un acceso directo, inmediato, a la conciencia, el significado y los objetos del mundo. El siglo fue avanzando y nos dimos cuenta de que:

1. Nuestro acceso a la conciencia no es transparente. Con el psicoanálisis aprendimos que no controlamos ni somos conscientes de todo lo que condiciona nuestros pensamientos; con el estructuralismo, que las prácticas humanas están condicionadas por las estructuras sociales, económicas, etc. camufladas tras una falsa ilusión de autonomía individual.
2. El significado no es unívoco. Con la lingüística estructural aprendimos que el significado se constituye a partir de relaciones entre significantes, no como representación directa de un significado o un referente en la realidad.
3. Los objetos del mundo tampoco pueden ser completamente separados de nuestras herramientas de conocimiento, como si estuvieran ahí fuera totalmente independientes de nosotros, según nos mostraron todas las diferentes críticas al objetivismo positivista.

En definitiva, aprendimos que nuestros pensamientos, significados e incluso los objetos de nuestro mundo son el resultado de relaciones y mediaciones sociales y que, por tanto, el acceso a ellos no puede ser directo o inmediato.

Esta trayectoria del pensamiento, además de afectar a nuestro modo de conocimiento, a las posibilidades de explicar lo que ocurre, ha condicionado nuestros principios éticos y políticos, puesto que también se puso en entredicho la posibilidad de sostener verdades universales y una idea de bien común equivalente para todos. Ya no podemos recurrir a las grandes verdades absolutas (ni Dios, ni la Naturaleza, ni la Historia...) y se ha hecho evidente que la legitimación de cualquier propuesta política ya no puede descansar en ningún tipo de fundamento trascendental. Todo ello pone en cuestión la vieja idea de lograr la emancipación de la humanidad, de alcanzar un modo de vida para todos los humanos que permita nuestra autorrealización individual y social.

Junto con estas transformaciones del pensamiento, podemos señalar otras que a lo largo del siglo XX han configurado el actual escenario político en nuestro contexto. De manera muy sintética, podemos acercarnos a ellas a partir de tres fotografías diferentes, para terminar presentando una última escena, la actual.

En la primera, volvemos la mirada a 1917, a la Revolución Rusa. En ella encontramos toda la ilusión por la actualización victoriosa en la práctica de un proyecto emancipatorio igualitarista. Se instala así la confianza en el método revolucionario para transformar la sociedad, es decir, la conquista del poder del Estado de manera que un comienzo totalmente nuevo borre el viejo orden injusto. Además de un método para la política, la revolución, se perfila con claridad el actor político principal de esta, el proletariado, aquellos que forman parte del orden establecido como condición necesaria para su mantenimiento pero subordinados y explotados dentro de este. Esta parte que no tiene parte puede, y debe, tomar conciencia de su situación y organizarse mediante un partido para tomar el poder y traer ese nuevo orden mejor para todos.

Para la segunda fotografía, nos adelantamos unos años hasta la Alemania nazi y la persecución y exterminio planificado racionalmente, aspirando a una *solución final* que erradique la diferencia, lo otro ajeno y extranjero, personificado especialmente en el pueblo judío. En este escenario podemos observar que, en el interior de la razón humana, convive aquello que nos puede llevar creativamente a lo mejor y lo que nos trae lo peor, el rechazo del otro, que no es sino el correlato del odio a la propia diferencia y a la imposibilidad de establecer una identidad pura, cerrada y definitiva (tal y como hemos podido aprender en relación a la pulsión de muerte y el goce con Freud y Lacan).

Nuestra tercera fotografía nos lleva a las diferentes movilizaciones políticas y sociales en los años 60 y 70 (antirracistas, anticoloniales, feminismos, movimientos contraculturales, Mayo del 68 y las revueltas en los países socialistas de Europa del Este, como ejemplo de algunas de las más relevantes). En ellas pudimos observar que la política se contagiaba con la vida y algunos de los presupuestos de la vieja política marxista se ponían en cuestión. Ya no se trataba de transformar las estructuras económicas, de tomar el poder del Estado ni de hacerlo mediante la organización de partidos políticos, sino de transformar la propia vida, el modo en que las estructuras de poder se hacen subjetivas también en la vida cotidiana.

Podemos retomar estas tres fotografías para destacar, por último, algunos elementos relevantes de nuestro escenario político actual. El desastre totalitario en el que derivaron la Revolución Rusa y el nazismo generaron una muy conveniente precaución antitotalitaria ante cualquier propuesta política que aspirara a instalar un orden total mediante un proyecto revolucionario de destrucción de lo viejo y de construcción sacrificial de lo nuevo. Junto con la constatación de la homogenización y aplastamiento de las diferencias por parte de los totalitarismos, los movimientos sociales y políticos de los años 60 y 70 pusieron el acento en lo singular y en la pluralidad de formas de vida (sexuales, culturales...) en las que se concreta la posibilidad de una vida común entre diferentes. Desde los años treinta, las batallas democráticas de inspiración marxista en los países capitalistas obligaron al capital a negociar para establecer una forma de organización social que protegiera algunos derechos de los trabajadores, para garantizar así también la propia pervivencia del capitalismo mediante el crecimiento, el consumo y la disminución de la conflictividad social. De esta manera, y con diferentes variantes, se

fue consolidando un modelo político compatible con la economía capitalista de mercado y un papel estatal de garante del respeto de derechos civiles, políticos y sociales que se fueron formalizando a partir de la primera declaración de los Derechos Humanos en 1948. Las elecciones, la representación política en los parlamentos y su articulación con este papel garantista del Estado, que asegura la viabilidad del mercado capitalista, son las verdades políticas de las últimas décadas en nuestro contexto.

Sin embargo, este modelo político hoy también muestra sus límites. Los podemos resumir brevemente mostrando cómo la política ha perdido en la actualidad capacidad de modificar las coordenadas generales del orden establecido, de tal modo que algunos autores se refieren a ella como pospolítica (Žižek, 2007).

Así observamos, en primer lugar, cómo la organización de la vida en común se enfrenta como si se tratara de un problema técnico, es decir, como si aplicando correctamente un saber pudiésemos identificar de manera objetiva y neutral la solución adecuada que resolviese sus problemas. El mundo puede ser puesto enteramente a disposición de esta mirada técnica bajo la suposición de su neutralidad (al margen de cualquier opción ideológica). Se produce así una despolitización de la realidad, en la medida en la que ya no hay tomas de postura que mantener, opciones ideológicas en conflicto, sino una situación objetiva de la que hay que ser capaces de leer sus reglas para aplicar sus correspondientes soluciones, un escenario en el que no es posible confrontarse con auténticas decisiones que cambien las cosas. Y así, por ejemplo, los políticos hoy en día repiten que se trata de "hacer lo que hay que hacer", en definitiva, de considerar que no hay nada que discutir y que hay que mantenerse siempre dentro del orden establecido, sin contemplar, tan siquiera, la posibilidad de otro modo de entender la realidad y, por tanto, de que esta pueda ser otra. Solo nos queda solucionar los desajustes técnicos de nuestro actual sistema social y político, como si se tratara de una máquina con sus instrucciones dadas de antemano.

En segundo lugar, podemos reconocer también como característica de la pospolítica contemporánea la denominada *crisis de la representación*, la constatación de los límites de la política de los partidos, las elecciones y los parlamentos, bajo la consideración de que los políticos elegidos finalmente no representan los intereses de los votantes, sino los de otros grupos (por ejemplo, los de los poderes económicos y/o los suyos propios).

Y en tercer lugar, podemos reconocer cómo la despolitización tecnocrática y la crisis de la representación pueden enmarcarse en un proceso más general de desposesión democrática. Hoy en día, la gente de a pie, a pesar de las elecciones y los parlamentos, vemos disminuidos los espacios y las posibilidades de participar en la organización de la vida en común. Lo que se ve restringido es, por tanto, la misma posibilidad de la democracia, de que la población pueda participar políticamente en el gobierno del pueblo.

Hoy se habla de desafección hacia la política, de rechazo o desatención a lo que la política de los partidos nos ofrece. Pero el efecto que realmente nos parece que merece la mayor atención no es tanto el de la desafección (¿cómo no sentirte *desafectado* con la

política de los partidos y las instituciones en Europa y en España especialmente?), sino la impotencia, la percepción de que no es posible hacer ni cambiar nada, que las cartas están marcadas y que siempre elegiremos las que otros han elegido de antemano por nosotros.

Podemos observar diferentes maneras de responder a esta impotencia subjetiva: la retirada cínica de la política (sé que las cosas no funcionan bien pero, para salvaguardar mi posición, no voy a comprometerme), la postura relativista-nihilista (todas las posibilidades son lo mismo) o la confianza en algún tipo de solución total (refugiándose en alguna identificación nacional, racial, religiosa... que prometa una recuperación de la plenitud perdida y/o añorando alguna vieja forma totalitaria que podría traernos un nuevo escenario de paz y armonía).

En este escenario, ¿es posible pensar algún tipo de política emancipadora, una política que modifique realmente las condiciones de lo posible, que pueda abrir nuevas posibilidades de una mejor vida en común para todos?, ¿no nos queda más que aceptar que el orden hegemónico en nuestro contexto más cercano, el mercado y las elecciones, es el mejor/único de los posibles?, ¿cómo pensar una política que no vuelva a las viejas ilusiones de inmediatez y a los totalitarismos, pero que nos permita ir más allá de la totalización del escepticismo cínico, el relativismo o la impotencia? Y en relación a todo ello, ¿podemos encontrar algo que pensar desde el psicoanálisis lacaniano? Dedicamos el siguiente apartado a trazar algunas líneas posibles para responder a estas cuestiones.

6. A PARTIR DE LACAN: UNA POLÍTICA INACABADA E INACABABLE

Lo que nos interesa en este apartado es pensar con Lacan las posibilidades de la política emancipatoria a partir de las condiciones descritas en los apartados anteriores. Lo que está en juego es la posibilidad de pensar una práctica que realmente pueda cambiar las coordenadas del orden establecido, no que se dedique a la administración de los posibles dentro de este. Por motivos que quedarán claros, esperemos, más adelante hablaremos de política *a partir* de Lacan, porque no es posible hablar de una política lacaniana si entendemos esta como un programa de contenidos concretos para la política. *A partir* significa recomenzar advertidos de algunas condiciones, no de unos contenidos. Por esto mismo, no hay tampoco en la teoría lacaniana ninguna garantía para que la política que tome en cuenta sus consideraciones sea efectivamente una política emancipatoria. Por tanto, la conexión entre Lacan y la política que se presenta a continuación supone ya una toma de postura, que no es la única posible, sobre las relaciones entre política y Lacan.

6.1. Ni totalización, ni ingenuidad

Lacan nos invitó con diferentes formulaciones a reconocer que en las relaciones sociales hay algo que no encaja, algo para lo que no hay solución final alguna. Por ejemplo, en relación a la diferencia sexual, Lacan afirmó que "no hay relación sexual" (Cevasco, 2011). Con esta afirmación no pretendía contravenir la evidencia, sino más bien mostrar que es imposible encontrar una regla, una fórmula o una receta que nos oriente sobre la mejor manera de relacionarnos con el otro sexo, puesto que hay algo en las relaciones imposible de acomodar definitivamente, una diferencia inerradicable. Lacan también insistió en la idea de que siempre hay una brecha, un salto, entre la realidad tal y como aparece objetivamente (resultado en parte de nuestras construcciones simbólicas, de nuestros discursos, imágenes, interpretaciones, etc.) y *lo real*, precisamente aquello que no puede ser explicado o simbolizado en la realidad, aunque tengamos noticias reales sobre ello con nuestras angustias, malestares, sinsentidos, etc. Siempre hay algo en la realidad que no puede explicarse, encontrar su lugar armonioso o un encaje perfecto. También, en relación a los afectos, Lacan nos mostró con su noción de goce que este funciona como una pasión íntima y constitutiva de cada sujeto, pero a la vez como algo extraño y extranjero que descentra su propia vida.

Por todo ello, no podemos entender el comportamiento humano (ni, en concreto, el político) como el resultado de elecciones racionales, como se haría desde un modelo liberal de subjetividad, sino como una práctica inevitablemente condicionada también por *lo real* y por afectos y pasiones con frecuencia enfrentados a los discursos racionales y razonados. Podemos observar esta última cuestión cuando comprobamos cómo son movilizadas políticamente las pasiones, promoviendo identificaciones con lo que se define como propio para rechazar lo otro extranjero/enemigo, y activando los afectos negativos como la desafección y el resentimiento; o también cómo las causas políticas se acompañan de los mejores compromisos apasionados con lo colectivo.

En definitiva, de acuerdo con la lectura (materialista) lacaniana de la imposibilidad, no podemos encontrar un modelo político y social que garantice una armonía final (por ejemplo, procurando la satisfacción completa de las necesidades de todos sus integrantes, la definición consensuada de un modelo de buena vida para todos mediante un diálogo transparente en una esfera pública libre de pasiones o a través del diseño y planificación tecnocientífica de la mano de expertos). Tampoco podemos considerar que en la historia haya una lógica, un sentido último o unas leyes que puedan funcionar como un fundamento que debería expresarse, liberarse o desvelarse y estimularse para alcanzar la emancipación. En este sentido, podemos encontrar en Lacan un antídoto frente a la concepción revolucionaria total de la Revolución Rusa, al cientificismo tecnocrático que reduce la política a la aplicación de un saber o al liberalismo más ingenuo que deposita en las preferencias individuales de un sujeto racional y autónomo la posibilidad de alcanzar un consenso social sin exclusiones. Todas estas concepciones son deudoras del ideal de una sociedad armoniosa y reconciliada, sin imposibilidad y, por tanto, finalmente, sin política.

6.2. La política como transformación subjetiva, pero no solo

Desde el estructuralismo se anunció la muerte del sujeto, al considerarlo como una invención *humanista* que se resistía a admitir que lo que denominamos sujeto no es más que un producto de las estructuras sociales y no el agente creador de ellas. Pero Lacan, que compartió las críticas antihumanistas (la racionalidad humana no es única, total, ni un fundamento universal, ni el ser humano es el origen de la acción y del significado, ni un dominador absoluto de la naturaleza), mantuvo abierta la posibilidad de la libertad sin proponer el retorno de un modelo de sujeto idealista. El sujeto lacaniano está radicalmente entrelazado y dividido por sus condicionantes estructurales, de tal modo que no puede ser considerado como una víctima pasiva ni como un actor racional omnipotente. Por esto mismo, las condiciones materiales y sociales de la opresión se despliegan de manera ambivalente en la vida de los sujetos. Si evidentemente hay condiciones estructurales que los violentan y oprimen, también del lado del sujeto hay resortes que lo hacen cómplice con su opresión. La ley social no es ajena a la ley de las pulsiones y los deseos más íntimos que nos atan y nos empujan íntimamente a aquello que nos oprime (Ema, 2009). Constatamos esto a diario cuando observamos cómo nuestros afectos no se enfrentan naturalmente al poder, sino que también actúan como sus aliados. Basta observar, por ejemplo, cómo son movilizados en la publicidad para que voluntariamente persigamos nuestra propia dependencia mediante el consumo; cómo, en nuestros vínculos afectivos personales, nos encadenamos *voluntariamente* a relaciones que nos dañan, o cómo en la política consentimos, cuando no apoyamos, prácticas o regímenes políticos que alientan nuestra servidumbre.

Hablamos, por tanto, de ambivalencia porque, al igual que reconocemos condiciones estructurales (desigualdad, pobreza...) que merecen su transformación, no podemos entender esta como una liberación de unas supuestas buenas disposiciones naturales de los sujetos aplastadas bajo el peso de las (malas) estructuras. No debemos, por tanto, reducir la opresión a una mera consecuencia de condiciones externas a los sujetos, ni oponer a ella algún reducto de autenticidad subjetiva interna. Por eso, la política emancipatoria no puede concebirse como la liberación de los deseos individuales, como si la opresión viniera solo de fuera del sujeto, ni como una transformación de las estructuras objetivas exclusivamente, como si esto trajera por arte de magia un nuevo sujeto liberado de todas sus constricciones externas. No, no puede haber transformación política sin que haya una transformación subjetiva, ya que también los sujetos sujetan las estructuras y encuentran en su relación ambivalente con ellas, incluso con las que los oprimen, un lugar más o menos habitable para su existencia.

Sin embargo, conviene distinguir esta atención a la subjetividad de las propuestas que reducen la política a la mera trasformación particular de las mentalidades o de los estilos de vida privados (por ejemplo, convirtiendo “lo personal es político” en “lo político solo es personal”); en primer lugar, porque no se trata de renunciar a la transformación de la estructuras materiales, sino de reconocer su articulación compleja con la subjetividad; en segundo, porque hay en la tradición de la mejor política

emancipadora una aspiración de transformación para todos, universal, que nos parece irrenunciable, por más que esta universalidad no pueda ser planteada en términos idealistas como un todo completo y definitivo, y en tercero, porque se trata también de hacer durables y sostenibles las trasformaciones políticas que merezcan la pena, y esto pasa inevitablemente por apuntalar las condiciones estructurales, no solo subjetivas, que puedan facilitarlo.

6.3. De la impotencia a la (im)posiblidad

Si con Lacan podemos considerar que no es posible una transformación revolucionaria total de las estructuras ni de los sujetos, ¿no nos quedaría más que la adaptación a la realidad o arrojar nuestro malestar inconformista en los brazos de la repetición, el fracaso y la impotencia?

Lacan (2012) se refirió a la clínica psicoanalítica como una práctica orientada a elevar la impotencia a la imposibilidad. En esta expresión se sustituye el lugar de la potencia (en tanto que contrario de la impotencia) por el de la imposibilidad. Podríamos decir que lo que estimula la potencia de un sujeto, es decir, su capacidad de no reducir la vida a una mera adaptación a lo que hay, tiene que ver con encontrar un forma de hacer con lo imposible propio y constitutivo de la vida de cada uno, con aquello que no encaja, eso que no puede desaparecer definitivamente, es decir, con su goce. Por eso, el psicoanálisis no cura, si entendemos por curar solucionar un problema erradicando sus causas profundas, precisamente, porque se considera que en el origen profundo de los malestares siempre hay un imposible, algo incurable. El psicoanálisis buscará facilitar al sujeto que pueda saber algo de esta imposibilidad y manejarse mejor con ella (con menos sufrimiento e impotencia). Para ello, cada sujeto tendrá que inventar una fórmula personal e intransferible que no puede ser la copia de una receta escrita por o para otros. Así, la impotencia es desplazada por un saber hacer en la práctica con lo imposible que no es cancelado o tapado bajo ninguna solución final (por ejemplo, mediante un relato idealizado sobre la felicidad o el autoconocimiento, la aplicación de una técnica de conducta o una pastilla que restituya el equilibrio perdido).

¿Qué significaría elevar la impotencia a lo imposible en la política? Podría tratarse de desplazar la impotencia hacia la construcción de un modo de hacer colectivo que permita manejarnos *mejor* con lo incurable de la vida en común (no vamos a encontrar una sociedad ideal, sin conflictos, armoniosa). La cuestión clave en este punto sería clarificar que entendemos por *mejor*. Nuevamente recurrimos a la clínica para pensar esta cuestión a partir de dos ideas.

La primera es que el papel del psicoanalista no pasa por enseñar o imponer la *solución* que él considera *a priori* mejor para el analizante (paciente) porque precisamente la mejor solución para este es la que él es capaz de construir haciéndose responsable de ella y con ella. En política, podríamos considerar que la mejor *solución* sería aquella que potenciara la posibilidad de construir buenas *soluciones*

colectivamente, es decir, las que abrieran la posibilidad de construir en común otras formas de vivir juntos, haciéndonos más capaces de manejarnos con lo imposible, con la ausencia de una solución definitiva, más capaces de inventar soluciones inacabadas.

Si analizamos esta última frase, podemos detectar en ella una circularidad inacabable que nos parece muy relevante para la política. Hemos dicho que la política tiene por objetivo construir *soluciones* no definitivas, formas de hacer colectivas que hagan a los sujetos más capaces de construir... otras soluciones, formas de hacer colectivas que hagan a los sujetos más capaces de construir... Podemos reconocer entonces que el objetivo de la política es ¡hacer posible que pueda seguir habiendo política! precisamente porque la política es una práctica que no puede cancelar lo imposible encontrando una solución definitiva, ya que trata de desplegar la posibilidad de que haya posibilidades y con ello hacernos más capaces de ser capaces (menos impotentes). Se trata, por tanto, de hacer de la imposibilidad la condición de nuestra potencia, construyendo soluciones inacabadas e inacabables. La política entendida de este modo hace de su inacabamiento una condición de la potencia de los sujetos que la ponen en práctica.

Veamos la segunda idea. En un momento de la enseñanza lacaniana cronológicamente anterior al de la elevación de la impotencia a la imposibilidad (aunque no incompatible con ella), Lacan pensó el psicoanálisis como un proceso en el que el sujeto aprende algo sobre el funcionamiento de su deseo. Lo que el sujeto aprende no es tanto cuáles son los objetivos, el destino de sus deseos, sino, más bien, qué es lo que lo moviliza, qué es lo que lo provoca y causa. Por ejemplo, no es lo mismo tener el (objeto de) deseo de terminar la carrera universitaria de Educación Social, que estar movilizado por la causa de ser educador. El sujeto, en su psicoanálisis particular, encuentra/decide una causa, un principio concreto y singular para construir su propia solución inacabada: la invención de una manera de hacer mejor que sea consecuente con *esa* causa de su deseo. Así, por una parte, esta solución práctica está anclada de manera realista en unas condiciones particulares (porque parte de la propia causa de su deseo, de *esa* causa singular), pero, por otra, también supone una apuesta por construir, inventar y sostener una nueva alternativa, ya que reconocer lo que causa el deseo no proporciona inmediatamente una solución, una fórmula o un programa sobre el modo en que uno puede ser consecuente y estar a la altura de esa causa.

En relación a la política, podemos apreciar, del mismo modo, la importancia de reconocer y decidir las causas que movilicen la mejor política que podamos llevar a cabo. Aunque en la clínica el psicoanalista mantiene una posición de neutralidad en relación a la causa del deseo del analizante, este, como hemos visto, no es neutral en relación a su propio deseo. Igualmente, la política parte de una toma de postura (no hay neutralidad), para inventar una manera singular de hacer con lo imposible. Para que haya construcción política de soluciones inacabadas, los sujetos tienen que saber algo de la causa del deseo que los moviliza políticamente, para, haciéndose cargo de ella, componer con otros sus consecuencias. Esta construcción es individual y colectiva. El sujeto de la política divide y es dividido por lo colectivo; divide porque hay prácticas

colectivas, pero no hay colectivo plenamente clausurado como unidad total, en él habitan singularidades y diferencias; es dividido porque el sujeto es con y para otros, de su lado tampoco hay unidad ni plenitud. Por ello, el sujeto de la política ya es, desde el principio, colectivo.

A modo de ejemplo y de propuesta podemos pensar en la causa de la igualdad (Rancière, 2011). Sin duda se trata de una causa conveniente para la política en la que podemos reconocernos. Todos los sujetos estamos confrontados con lo imposible y ello nos obliga por igual al despliegue de nuestra capacidad para construir soluciones inacabadas. En esta misma condición existencial radica una cualidad, singular y abierta para cada uno, que nos permite considerarnos como iguales. Podemos partir de esta condición para proponer y sostener una causa política: se trataría de declarar la igualdad de las capacidades de cualquiera para hacer con lo imposible y, a partir de esta afirmación/constatación, sacar las consecuencias prácticas, construyendo colectivamente los modos de verificarla en la práctica, las propuestas políticas oportunas para su despliegue o defensa (¿tal o cual propuesta nos reconoce como iguales?, ¿nos permite enfrentarnos con esta condición existencial común y desplegar nuestras capacidades para inventar soluciones inacabadas?, ¿favorece un mejor escenario para poder hacerlo?, etc.).

Con este trabajo hemos tratado de dar cuenta de una posible articulación entre la obra de Lacan (su teorización general sobre la actividad humana, pero también sobre su práctica clínica) y la política. Hemos destacado su punto de vista materialista como su contribución más relevante para este intento. A partir de nuestra caracterización de la política y una breve presentación de algunos retos contemporáneos para una política emancipatoria, hemos presentado en este último apartado algunas condiciones (lacanianas) de posibilidad para ella: el materialismo, como prevención tanto del totalitarismo como de las ingenuidades que nada cambian; la relevancia de lo subjetivo, sin reducir la política a una transformación subjetiva, y, por último, una lectura afirmativa de la política, como construcción de soluciones inacabadas e inacabables para mantener abierta la propia posibilidad de la política. Hemos terminado proponiendo, por nuestra cuenta y riesgo (ciertamente no es un principio lacaniano, aunque cuente con sus condiciones), como causa de esta, un principio de igualdad porque nos parece un reto político de primera magnitud para nuestro tiempo sostener una política que esté a la altura de la causa de la igualdad, para recomenzar las veces que haga falta una tarea que no podrá terminarse y que, por eso mismo, está y estará en nuestras manos.

7. Para profundizar

7.1. La obra de Lacan

La obra escrita de Lacan se puede dividir en dos grandes grupos: sus *Escritos* (textos redactados por él mismo) y sus *Seminarios* (transcripciones de sus clases públicas). Ambos son materiales que, por su riqueza y complejidad, invitan a más de una lectura.

En los primeros, sus ideas están más formalizadas y condensadas. Los segundos, en principio, son más abiertos y quizá menos densos, pero también presentan las ramificaciones y desvíos propios del lenguaje hablado. Lacan, al igual que Freud, fue desarrollando su pensamiento modificando y rehaciendo su propia teoría a lo largo del tiempo. Por ello es recomendable tener presente esta cuestión leyendo cada texto concreto a partir de su contextualización en el conjunto de su obra.

Sus *Escritos*, reunidos y editados por primera vez en 1966, están publicados en castellano en la editorial Siglo XXI en dos tomos. Recientemente se han compilado otros textos no publicados en los *Escritos,* con el título de *Otros escritos* (2012) en Paidós. Un número considerable de sus *Seminarios* están disponibles en castellano (publicados por Paidós) en sus ediciones editadas y autorizadas por el psicoanalista francés Jacques-Alain Miller (1944), a quien Lacan encargó esta tarea (todavía no terminada ya que quedan algunos seminarios por editar). Miller, estrecho colaborador de Lacan, es también un reconocido estudioso, transmisor e introductor a su obra.

7.2. Otros autores

Presentamos brevemente otros pensadores relevantes sobre la política de nuestro tiempo deudores en mayor o menor medida de las aportaciones de Lacan. En los dos primeros, Slavoj Žižek y Jorge Alemán, la impronta lacaniana está muy marcada y aparece de manera explícita y evidente en sus trabajos; en Alain Badiou y Ernesto Laclau, su influencia está muy presente, pero en menor grado que en los anteriores. Destacamos algunos textos en castellano más sencillos y/o relacionados con los objetivos introductorios de este trabajo.

- Slavoj Žižek (1949), filósofo esloveno, es conocedor profundo del psicoanálisis lacaniano, inicialmente de la mano de Jacques-Alain Miller. Propone una original articulación entre marxismo, filosofía y psicoanálisis que ha desarrollado en múltiples publicaciones, documentales e intervenciones públicas, en donde despliega su crítica radical del capitalismo contemporáneo: *Cómo leer a Lacan* (2008), en Paidós; *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly* (2006), en Trotta; *En defensa de la intolerancia* (2007), en Sequitur.
- Jorge Alemán (1951) es un psicoanalista argentino residente en España. Fiel a la enseñanza de Lacan y a su propia experiencia política, ha trabajado en los últimos años específicamente sobre la relación entre Lacan y la política: *Para una izquierda lacaniana* (2009) y *La política en cuestión* (2010), ambas en Grama, y *Soledad: Común* (2012), en Clave Intelectual.
- Alain Badiou (1937) es un filósofo francés con una lectura propia y rigurosa de Lacan. Se inspira en él para desarrollar su noción de verdad (como excepción a los saberes dominantes) y criticar el relativismo posmoderno, afirmando que la política sí puede producir verdades. Sin embargo, no comparte los presupuestos totalizantes y trascendentales de la vieja política, y en esto radica, quizá, uno de los motivos principales para interesarse en sus trabajos. Badiou ha construido de

manera sistemática un completo edificio teórico a partir de dos tratados filosóficos: "El ser y el acontecimiento" y "Lógicas de los mundos". Sus resúmenes introductorios a estas dos obras son: *Manifiesto por la filosofía* (1990), en Cátedra o Nueva Visión; *Segundo manifiesto por la filosofía* (2010), en Manantial. También, *La ética* (2004), en Herder.

- Ernesto Laclau (1935), pensador argentino afincado en Gran Bretaña, ha desarrollado una interesante propuesta sobre la articulación entre movimientos populares e instituciones políticas estatales a partir del empleo de algunas categorías lacanianas (junto con otras provenientes del marxismo heterodoxo y la filosofía de la segunda mitad del siglo XX): *La razón populista* (2005), en Fondo de Cultura Económica.

7.3. Otras referencias introductorias

Biglieri, P. y Perelló, G. (2012). *Los usos del psicoanálisis en la teoría de la hegemonía de Ernesto Laclau*. Buenos Aires: Grama.

Stavrakakis, Y. (2007). *Lacan y lo político.* Buenos Aires: Prometeo.

8. Bibliografía

Cevasco, R. (2011). *La discordancia de los sexos*. Barcelona: P&S.

Ema, J. E. (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, VIII (2), 224-247 http://www.psicoperspectivas.cl [Consultado el 14 de abril de 2011].

Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

Freud, S. (2004a). El malestar en la cultura. En Freud, S. *Obras completas de Sigmund Freud,* volumen XXI. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu, 57-140.

(2004b). Psicología de las Masas. En Freud, S. *Obras completas de Sigmund Freud,* volumen XXI. Buenos Aires y Madrid: Amorrortu, 67-136.

Lacan, J. (1984). *Escritos 2*. México: Siglo XXI.

(2012). *El seminario. Libro 19 ... o peor.* Buenos Aires: Paidós.

Miller, J. A. (2006). La ética del psicoanálisis. En Miller, J. A. *Introducción a la clínica lacaniana. Conferencias en España*. Barcelona: RBA, 149-172.

Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad.* Barcelona: Herder.

Žižek, S. (2007). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

6 Para Lacan lo real no es la realidad. La realidad está estructurada a partir de tres dimensiones entrelazadas: lo real, lo simbólico y lo imaginario (Evans, 2007). La realidad puede aparecer como algo con sentido para los sujetos gracias al juego de relaciones entre elementos significantes o lingüísticos, lo simbólico; algunas simplificaciones que portan una cierta inmediatez o clausura del significado como ideal o imagen (una bandera,

un lema o un símbolo religioso, por ejemplo), lo imaginario, y aquello imposible de ser domesticado y codificado por lo simbólico y lo imaginario, lo real.

5| ¿Quién gobierna mi vida? El pensamiento de Michel Foucault.

Antonio Campillo
Universidad de Murcia

1. De la Guerra Fría al neoliberalismo

Decía Nietzsche que toda gran filosofía es "la autoconfesión de su autor y una especie de *mémoires* [memorias] no queridas y no advertidas". Ciertamente, la trayectoria filosófica de Michel Foucault está estrechamente ligada a su propia biografía y a la época histórica en la que vivió.

Nació en la ciudad francesa de Poitiers, en el seno de una familia burguesa con larga tradición médica. Él no estudió medicina, pero atribuyó a este saber un lugar muy relevante en el desarrollo de la sociedad moderna y por eso le dedicó importantes investigaciones históricas. Su adolescencia estuvo marcada por dos acontecimientos: por un lado, la experiencia de la Segunda Guerra Mundial y la ocupación nazi, que influyó en su posterior análisis del poder; por otro lado, el descubrimiento de su homosexualidad, que en aquellos años era triplemente condenada (como un pecado, como un delito y como una enfermedad mental), lo que le llevó a pensar en el suicidio, a probar brevemente la terapia psicoanalítica y, sobre todo, a realizar un estudio crítico de la psicología, la psiquiatría, la locura y el sistema penal.

Una vez concluida la guerra, ingresó en la École Normale Superieur de París, en la que han estudiado muchos de los grandes filósofos franceses de la segunda mitad del siglo XX, desde Sartre hasta Derrida. Tuvo como profesores a Jean Hyppolite, que le preparó para ingresar en la École Normal (y al que sucedería en 1970 en la cátedra del Collège de France dedicada a la *Historia de los Sistemas de Pensamiento*); a Maurice Merleau-Ponty, que enseñaba psicología desde una perspectiva fenomenológica, y a Louis Althusser, que defendía una interpretación *estructuralista* y *antihumanista* del marxismo. En la Sorbona obtuvo las licenciaturas de filosofía (1948) y psicología (1949), y en el Instituto de Psicología de París un diploma en psicopatología (1952). En 1951 comenzó a enseñar psicología en la École Normale y a estudiar la fenomenología de Husserl y Heidegger. Paralelamente, en 1950 se adhirió al Partido Comunista, aunque lo abandonó en 1952 y acabó volviéndose radicalmente anticomunista, sobre todo tras su estancia en Varsovia.

Eran en los primeros años de la Guerra Fría, y muchos intelectuales europeos se debatían entre el liberalismo angloamericano y el comunismo soviético. Foucault no quiso dejarse atrapar por esta disyuntiva, y por eso colaboró sucesivamente con la administración educativa gaullista, con la extrema izquierda sesentayochista y con el ala socialdemócrata del partido socialista. A través de estos vaivenes, trató de construir su

propio pensamiento político, en estrecha sintonía con los nuevos movimientos sociales que estaban surgiendo en aquellos años y que iban más allá de la confrontación entre liberalismo y marxismo: ecologismo, pacifismo, feminismo, movimiento de gays y lesbianas, movimiento estudiantil, ONGs de derechos humanos, etc. En el terreno filosófico, la cultura francesa de la posguerra se debatía entre la fenomenología existencial de Husserl y Heidegger, importada por Sartre, y el materialismo histórico de Marx, renovado en clave estructuralista por Althusser. También aquí, Foucault buscó su propio camino entre la fenomenología y el marxismo, especialmente a la hora de abordar lo que más le preocupaba entonces: la crítica de la psicología y del concepto de *enfermedad mental*.

A Foucault no le convencía la disyuntiva entre la psicología positivista y conductista, al estilo del médico ruso Iván Pavlov, y la psicología fenomenológica y existencial, al estilo del psiquiatra suizo Ludwig Binswanger, puesto que ambas hacían abstracción de las condiciones histórico-sociales de la experiencia subjetiva. Pero tampoco le satisfacía la concepción marxista de la historia, especialmente en su versión soviética, porque no tenía en cuenta la subjetividad de los individuos (y porque, además, los regímenes y partidos comunistas condenaban la homosexualidad como una perversión patológica). Así que su primer gran proyecto intelectual consistió en estudiar las relaciones entre el sujeto singular y la historia social, para comprender cómo se constituyen y se transforman históricamente las relaciones entre la locura y la cordura, es decir, para comprender su propia experiencia subjetiva.

En 1954 publicó sus dos primeras obras: *Enfermedad mental y personalidad* (reeditada en 1961 con el título *Enfermedad mental y psicología* y con importantes cambios de contenido) y la larga introducción a la obra de Louis Binswanger, *El sueño y la existencia*. En 1959 tradujo y prologó la *Antropología* de Kant, como tesis secundaria de doctorado. Pero su primer gran libro, en el que elaboró ya un pensamiento autónomo, fue su tesis de doctorado *Locura y sinrazón*, dirigida por el historiador de la biología Georges Canguilhem y publicada en 1961 con el título *Historia de la locura en la época clásica* (los franceses llaman época clásica a los siglos XVII y XVIII).

En los años sesenta, la obra de Foucault experimentó tres importantes influencias: la revolución historiográfica de la escuela de los *Annales*, que reemplazó la vieja historia política y militar centrada en las hazañas heroicas de los grandes hombres, por una nueva historia económica y social centrada en procesos anónimos y cuantificables, de media y larga duración; por otro lado, el movimiento estructuralista, que reemplazó el primado fenomenológico de la conciencia intencional por las constricciones de unas estructuras socio-históricas colectivas e inconscientes; por último, la lucidez subversiva de los escritores *malditos* (Sade, Lautréamont, Hölderlin, Nietzsche, Roussel, Artaud, Bataille, etc), reivindicada por la nueva crítica literaria francesa.

Esta triple influencia se percibe en las obras de los años sesenta: en 1963 publicó *Nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, que es una historia crítica de la medicina moderna, y *Raymond Roussel*, que es un ensayo literario sobre un

escritor a un tiempo lúcido y loco; en 1966, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, que es considerado como el manifiesto del movimiento estructuralista, y en 1969, *La arqueología del saber*, una reflexión epistemológica en la que pretendía explicar el método *arqueológico* (es decir, estructuralista, anti-evolucionista y anti-fenomenológico) utilizado en sus precedentes estudios históricos.

La mayor parte de su trabajo intelectual no se desarrolló en el marco de la universidad francesa. En este sentido, su trayectoria profesional fue bastante atípica. En 1955 se trasladó a Uppsala (Suecia) como lector de francés; en 1958, a Varsovia (Polonia) como responsable del Centro de Civilización Francesa, y en 1959, a Hamburgo (Alemania) como director del Instituto Francés. Por fin, en 1960 fue nombrado profesor en la Universidad de Clermont-Ferrand, y en 1968, tras la revuelta del *mayo francés*, en el Centro Universitario Experimental de Vincennes (París). Pero su período universitario concluyó en 1970, al ingresar en el Collége de France, un prestigioso centro público de investigación en el que permaneció durante el resto de su vida.

A finales de los sesenta, ocurrieron tres acontecimientos que significaron un cambio decisivo en su evolución intelectual. Por un lado, el *mayo francés*, que le llevo a repensar las relaciones entre poder y saber a partir de las denuncias y reivindicaciones de los nuevos movimientos sociales; por otro lado, la relectura de Nietzsche, que le proporcionó una perspectiva *genealógica* para pensar esas relaciones entre saber y poder más allá de la disyuntiva política entre liberalismo y marxismo, y más allá de la disyuntiva epistemológica entre positivismo y fenomenología; por último, la entrada en el Collège de France, que le permitió dedicarse a la investigación, a la exposición pública de sus resultados (a lo largo de trece cursos que fueron editados póstumamente), a las conferencias y seminarios en el extranjero (Estados Unidos, Brasil, Japón, etc.) y a la implicación activa en todo tipo de luchas socio-políticas.

Durante los años setenta, que fueron los años de la consagración internacional de Foucault como gran intelectual comprometido, sólo publicó dos libros: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1975) e *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber* (1976). Pero estas dos obras se complementan con los trece cursos del Collége de France y con los numerosos textos menores (artículos, prólogos, entrevistas, seminarios, etc.) reunidos póstumamente en los cuatro volúmenes de *Dits et écrits* (*Dichos y escritos*).

La última etapa de Foucault, a finales de los setenta y comienzos de los ochenta, coincidió con la crisis del marxismo y el ascenso del neoliberalismo. Foucault inició entonces una doble investigación histórica: por un lado, sobre la génesis del liberalismo y del neoliberalismo; por otro lado, sobre el nacimiento de las *tecnologías del yo* en la Grecia y la Roma antiguas. Para este último Foucault, los movimientos políticos de *liberación* ya no son suficientes, sino que deben ir acompañados por las *prácticas de libertad*, es decir, por la invención y el cuidado ético de sí mismo. Sin embargo, cuando comenzó a difundirse el virus de la inmunodeficiencia humana (VHS) entre los homosexuales, Foucault no tomó las precauciones recomendadas por los médicos para

no ser infectado y, sobre todo, para no infectar a otros. Murió de SIDA el 25 de junio de 1984, a la edad de 57 años.

2. La filosofía como crítica del presente

Foucault considera que, a partir de Kant, la filosofía moderna debe ser concebida como una reflexión crítica sobre los límites y las condiciones de posibilidad de nuestra experiencia, de la experiencia que los humanos adquirimos en nuestra relación con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Ahora bien, según Foucault, de Kant arrancan dos maneras muy diferentes de entender esta reflexión crítica, que han dado lugar a las dos tradiciones principales de la filosofía contemporánea. Por un lado, el Kant de las tres grandes *Críticas* ha dado origen a una filosofía que se interroga por las condiciones universales de validez de todos nuestros juicios, en el triple dominio de la experiencia humana: cognoscitivo, moral y estético. Por otro lado, el Kant de los pequeños ensayos de filosofía de la historia (desde ¿Qué es la Ilustración? hasta *La paz perpetua*) ha dado origen a una filosofía que se interroga por su propio presente, es decir, por las condiciones epocales y contingentes de la experiencia humana. A esta segunda tradición pertenecen Hegel, Marx, Nietzsche, Weber y los miembros de la Escuela de Frankfurt, y el propio Foucault también pretende inscribirse en ella.

Tomando como punto de partida a los tres *maestros de la sospecha* (Marx, Nietzsche y Freud), Foucault considera que la crítica filosófica ya no puede seguir buscando unas supuestas condiciones trascendentales o naturales de la experiencia humana, como pretenden todavía la fenomenología (que las busca en la conciencia intencional) y el positivismo (que las busca en la estructura genética, senso-motora y neuronal del cuerpo viviente), sino que ha de convertirse en una crítica histórico-política: las condiciones de posibilidad de la experiencia humana no son universales y necesarias, sino plurales y cambiantes; el sujeto de la experiencia no es una *naturaleza humana* dada *a priori,* sino una construcción histórica modelada *a posteriori* y expuesta a los imprevisibles avatares del tiempo; en consecuencia, el fundamento de nuestros juicios acerca del mundo se desfonda, se vuelve precario, perspectivo.

Ahora bien, si esto es así, la labor crítica de la filosofía ha de consistir en reflexionar sobre las condiciones históricas de nuestra propia experiencia, precisamente para poner de manifiesto sus límites, su carácter contingente, y por tanto para abrir el horizonte a nuevas posibilidades de la experiencia. Por eso, el filósofo ha de convertirse en historiador o genealogista del presente. En efecto, la filosofía debe llevar a cabo una genealogía histórica de las diversas formas de subjetividad y de las diversas perspectivas en conflicto, precisamente para poder problematizarlas, para poder cuestionar aquellos saberes, normas e instituciones del presente que pretenden tener una validez eterna o intemporal. Así es como concibe Foucault su trabajo intelectual.

Más concretamente, Foucault pretende reconstruir la genealogía de la subjetividad moderna, haciéndola aparecer como el efecto combinado de una trama de saberes (las *ciencias humanas*) y de poderes (las *disciplinas*, centradas en el control individualizado del cuerpo, y los *dispositivos de seguridad*, centrados en el gobierno globalizado de las poblaciones). Esta trama de saberes/poderes ha convertido al ser humano en objeto simultáneo de conocimiento y de gobierno. Por eso, para que los seres humanos puedan emanciparse y constituirse como sujetos éticos, dueños de su propia vida, han de problematizar las formas de subjetividad que les han sido impuestas por los saberes/poderes instituidos.

Para llevar a cabo este análisis histórico-crítico, Foucault se ve obligado a adoptar una doble precaución metodológica: en primer lugar, no concebir la historia de los saberes como una búsqueda acumulativa y desinteresada de la verdad, sino como una lucha interesada y discontinua de interpretaciones en conflicto; en segundo lugar, no concebir las relaciones de poder siguiendo el modelo liberal de la soberanía jurídico-política o el modelo marxista de la explotación económica, sino los modelos de la guerra y del gobierno. A Foucault no le interesa analizar el valor de verdad de los saberes, sino sus efectos políticos sobre los seres humanos; y, a la inversa, tampoco le interesa analizar las formas de dominio que pasan por el control político de los aparatos coercitivos del Estado, ni las que pasan por la posesión económica de los medios de producción, sino las que pasan por el ejercicio de la competencia científica, del conocimiento especializado, de la cualificación profesional.

En la sociedad contemporánea, el saber de los expertos tiene una importancia cada vez mayor en el control de los seres humanos. El tipo de poder que estos expertos ejercen no deriva de su autoridad jurídica ni de su propiedad económica, sino de su competencia científica; no consiste en la imposición de la fuerza legal, ni en el contrato de explotación laboral, sino en el diagnóstico de una patología y en la administración de una terapia correctora o normalizadora. Por eso, las luchas que se oponen a esta nueva forma de dominio no giran en torno al control del Estado, ni en torno a la posesión de la riqueza, sino en torno al gobierno del propio cuerpo, de la propia salud, de la propia vida, en fin, de la propia subjetividad. En una palabra, estas luchas se enfrentan a los efectos políticos del saber, de la ciencia y, sobre todo, de aquellas ciencias que toman al ser humano como objeto: pedagogía, psicología, psiquiatría, medicina, demografía, sociología, economía, etc.

Ahora bien, Foucault no se limita a investigar y problematizar las conexiones entre los saberes expertos y los poderes sociales, de las que derivan nuevas formas de sometimiento de los seres humanos en las sociedades democráticas y liberales de Occidente. Al mismo tiempo, hace dos importantes observaciones, que van a ser centrales en sus últimos años.

En primer lugar, señala que no son luchas en defensa del individuo frente al Estado, tal y como pretenden las interpretaciones liberales y neoliberales, sino más bien luchas que se oponen simultáneamente a la individualización y a la totalización social. Foucault

rechaza la simplista dicotomía entre liberalismo y totalitarismo, propia de la Guerra Fría, y pone de manifiesto que muchas de las tecnologías de poder llevadas al extremo por el nazismo y el estalinismo habían sido inventadas por los Estados liberales de Occidente, que no habrían podido imponerse sin la puesta en marcha de tecnologías de modelación y control de los individuos y las poblaciones. Por eso, Foucault dedica varios de sus cursos en el Collège de France a la génesis histórica del liberalismo y del neoliberalismo, y los describe como nuevas formas de *gubernamentalidad*.

En segundo lugar, Foucault considera que este tipo de luchas en torno a la vida, el cuerpo, la salud, la sexualidad y la subjetividad tienen una doble vertiente, a un tiempo política y ética: no basta oponerse a los saberes/poderes que nos sujetan a una subjetividad determinada, como hacen los diversos movimientos políticos de *liberación* (feminista, homosexual, *queer*, etc.), sino que además hemos de ejercitarnos en las *prácticas de libertad*, y eso significa inventar nuevas formas de subjetividad y de convivencia, es decir, aprender a gobernarnos y modelarnos a nosotros mismos como sujetos éticos o *eto-poiéticos*. Por eso, el último Foucault se remonta a la Grecia y la Roma antiguas, para reconstruir la historia de las diferentes *tecnologías del yo* inventadas por los seres humanos a lo largo de la historia de Occidente.

3. La verdad, el poder y la subjetividad

Suelen distinguirse tres etapas en la evolución intelectual de Foucault: una primera etapa *epistemológica*, centrada en el estudio histórico y crítico de los saberes, las ciencias, los discursos considerados verdaderos; una segunda etapa *política*, centrada en el estudio de –y en la lucha contra– los poderes, las tecnologías de control social, las diferentes formas del *gobierno de los otros*; y una tercera etapa ética, centrada en la historia de las *tecnologías del yo* y en la reivindicación de la *estética de la existencia* como *gobierno de sí mismo*.

Así, en los años sesenta, en los que Foucault estuvo vinculado al estructuralismo, la epistemología histórica y la escuela historiográfica de los *Annales*, su interés prioritario habría consistido en hacer una *arqueología* de los saberes y, en particular, de las ciencias humanas (psicología, psiquiatría, medicina, biología, economía, lingüística, etc.). Durante los primeros años setenta, especialmente tras la relectura de Nietzsche y el *mayo francés* de 1968, se habría centrado más bien en la reconstrucción *genealógica* y la lucha política contra las nuevas tecnologías de poder (desde los controles *disciplinarios* de los individuos en las instituciones de encierro, hasta las regulaciones *biopolíticas* de las poblaciones en las ciudades modernas). Por último, a finales de los setenta y comienzos de los ochenta, habría descubierto las técnicas de autogobierno practicadas por los filósofos greco-latinos y les habría dedicado sus dos últimas obras (los volúmenes II y III de su *Historia de la sexualidad*, aparecidos el año de su muerte) y sus dos últimos cursos

del Collège de France (en los que hace un elogio de la *parrêsia* griega, entendida como *libertad de palabra* y como la forma de vida propiamente filosófica).

Sin embargo, esta manera de contar la evolución intelectual de Foucault, como una secuencia entre tres etapas discontinuas, epistemológica, política y ética, aunque fue popularizada por su amigo el filósofo Gilles Deleuze, y posteriormente ha sido repetida por muchos divulgadores del pensamiento foucaultiano, a mí me parece que no es del todo correcta. Es cierto que Foucault fue pasando por diferentes etapas a lo largo de su trayectoria vital e intelectual, pero hay un hilo conductor que está presente en todas ellas: la necesidad de pensar cómo se articulan entre sí la verdad, el poder y la subjetivad; o, en otras palabras: la ciencia, la política y la ética. Esta preocupación ha sido el *leitmotiv* de su pensamiento desde su primer libro sobre la *enfermedad mental* hasta su último curso sobre la *parrêsia* griega.

En el curso que dio en el Collège de France el mismo año de su muerte, con el título *El coraje de la verdad*, y que por tanto puede ser considerado como su testamento vital, Foucault afirma expresamente que la tarea de la filosofía, desde la Grecia antigua hasta el presente, ha consistido en articular entre sí la ciencia, la política y la ética, dado que estas tres dimensiones de la experiencia humana son a un tiempo inseparables e irreductibles entre sí. No podemos pensar una sin las otras, pero tampoco podemos confundirlas. Al final de esta exposición, puede leerse un fragmento en el que Foucault formula su concepción de la filosofía.

Ahora bien, para Foucault, la articulación entre estas tres dimensiones de la experiencia humana no está dada de una vez por todas, sino que puede adquirir, y de hecho ha adquirido, formas muy diversas a lo largo de la historia de las sociedades. No hay una única manera posible de articular entre sí la verdad, el poder y la subjetividad, sino que caben muchas modalidades diferentes, y buena prueba de ello son las profundas mutaciones experimentadas por el pensamiento occidental durante los últimos veinticinco siglos. Además, Foucault considera que esas mutaciones no se suceden conforme a un destino predeterminado, sea el de cíclica repetición greco-latina, el de la providente escatología judeo-cristiano-islámica, el del progresivo perfeccionamiento de la humanidad ilustrada o el de la inexorable decadencia del Occidente moderno con respecto a sus sublimes orígenes pre-modernos. Para Foucault, las variaciones históricas de la experiencia humana están regidas por el azar, la incertidumbre y la invención de nuevas posibilidades.

Por eso, Foucault considera que la investigación histórica es un excelente instrumento de la crítica filosófica y de la acción ético-política: el estudio de las muchas variaciones del pasado nos permite problematizar las certidumbres del presente y afrontar el porvenir como un horizonte abierto en el que son posibles nuevas formas de experiencia en el triple ámbito del conocimiento del mundo, la convivencia política y la subjetividad ética.

Esta concepción radicalmente historicista de la experiencia humana está presente en Foucault a lo largo de toda su trayectoria intelectual, sea cual sea el ámbito del que se

ocupe: la ciencia, la política o la ética.

Así, en sus estudios históricos sobre el nacimiento de las ciencias humanas, Foucault cuestiona la concepción positivista de la ciencia como un saber que progresa de forma continua y acumulativa, aproximándose cada vez más a una verdad última y absoluta; pero cuestiona igualmente las reacciones anti-positivistas de quienes (como Heidegger) apelan a un saber originario, pre-moderno y supra-científico, que ha sido *olvidado* por la ciencia moderna en su proceso de diversificación y especialización. En sus estudios *arqueológicos* de los años sesenta, Foucault describe una historia discontinua de las ciencias humanas, en la que éstas no se aproximan a la verdad absoluta ni se alejan de una verdad originaria, sino que surgen y se desarrollan en el marco de una determinada *episteme* o *a priori histórico*, que es un conjunto de presupuestos categoriales compartido por los diversos saberes de una época, y que de forma imprevista acaba siendo sustituido y reorganizado por una nueva *episteme*, cada vez que se produce un cambio de época.

En *Las palabras y las cosas* (1966), Foucault distingue tres grandes épocas, con sus correspondientes *epistemes*: el Renacimiento (siglo XVI), regido por la mágica *prosa del mundo*, en la que las cosas hablan como las palabras y las palabras actúan sobre las cosas; la época clásica (siglos XVII y XVIII), en la que las cosas y las palabras se escinden y entre ellas solo cabe una relación de *representación* por parte de un sujeto que es a la vez soberano e irrepresentable, central y excéntrico con respecto al cuadro de las cosas representadas (seres vivos, fuentes de riqueza, lenguas humanas), y, por último, la época moderna, en la que el sujeto trascendental del conocimiento deviene a la vez sujeto empírico de las diversas ciencias, y los grandes cuadros taxonómicos donde son *representadas* las cosas dejan paso a una búsqueda de la *significación* subyacente a la vida de los seres vivos, al valor de las diversas fuentes de riqueza y al origen común de las lenguas.

En este sentido, la epistemología histórica del Foucault *arqueólogo* o estructuralista guarda cierto paralelismo con la que pocos años antes había defendido el físico e historiador de la ciencia Thomas S. Kuhn en su célebre libro *La estructura de las revoluciones científicas* (1962), aunque Kuhn no habla de *epistemes* comunes a todos los saberes de una época, sino de *paradigmas* compartidos en el seno de cada saber científico y, además, no se ocupa de las ciencias humanas sino de las ciencias naturales.

El Foucault *genealogista* de los años setenta no se inspira ya en Kant, sino en Nietzsche; no habla ya del *a priori histórico* como un marco categorial que sería común a toda una época, sino que habla más bien de la pluralidad de interpretaciones en conflicto. El saber es siempre perspectivo, pero no solo por los *a priori* cognitivos de cada época, sino porque el conocimiento, y con él la verdad, está inseparablemente ligado a una pluralidad de pasiones, deseos, necesidades, fuerzas, etc. que enfrentan a los individuos y a los grupos sociales de cada época, e incluso dividen internamente a cada individuo. Las mutaciones históricas de los saberes ya no se explican por el reemplazo entre grandes epistemes epocales, sino por las múltiples y minúsculas contiendas que

enfrentan a los seres, en las que la *voluntad de verdad* de estos seres está inseparablemente ligada a su *voluntad de poder*. Pero, en cualquier caso, el resultado de estas contiendas es una serie de diferentes regímenes de *veridicción*, por medio de los cuales se constituyen mutuamente unos determinados sujetos y unos determinados objetos de conocimiento.

Por ejemplo, en la *Historia de la locura* (1961), Foucault nos cuenta que la creación de los *hospitales generales* en los siglos XVI y XVII, como una mezcla de hospicios, cárceles y sanatorios, y el consiguiente *gran encierro* de diferentes categorías de personas (pobres, libertinos, brujas, enfermos, locos, etc.), sometidas a procedimientos de clasificación, observación, registro y modelación de su conducta, es lo que va a permitir que se desarrollen de forma conjunta y que se refuercen mutuamente nuevas formas de control social (las *disciplinas* propias de las instituciones de encierro) y nuevos tipos de saber (las ciencias humanas bio-psico-pedagógicas, basadas en el *examen* continuado e individualizado de las conductas de los encerrados y en la administración coactiva de *terapias* correctoras o normalizadoras). La práctica social del *examen*, que es a la vez una forma de ejercer el poder sobre otros y una forma de elaborar un saber sobre ellos, es la que permite constituir un nuevo régimen de *veridicción*, en el que surgen simultáneamente nuevos objetos de conocimiento (por ejemplo, los llamados *enfermos mentales*) y nuevos sujetos de conocimiento (los psiquiatras, como *médicos de la mente*).

Esta relación entre saber y poder nos lleva a comentar cómo ha pensado Foucault el fenómeno del poder –y sus relaciones triangulares con la verdad y la subjetividad– a lo largo de su trayectoria intelectual. El Foucault de los años sesenta ya había tratado de analizar las relaciones entre saber y poder, como acabamos de ver al poner como ejemplo la *Historia de la locura* (1961), en la que el nacimiento de la psiquiatría está inseparablemente ligado a la puesta en marcha de técnicas de vigilancia y control de los locos en las modernas instituciones de encierro. Pero el Foucault *arqueólogo* analiza el fenómeno del poder por medio de un modelo dicotómico: razón/locura, salud/enfermedad, lenguaje/silencio, permitido/prohibido, adentro/afuera, etc. Es lo que él mismo, en *Vigilar y castigar* (1975), llamará el "modelo de la lepra", por oposición al "modelo de la peste", en el que las relaciones de poder no se ejercen expulsando a los apestados a los extramuros de la ciudad, como se hace con los leprosos, sino sometiendo a todo el entramado urbano –y a toda la población que habita en él– a un control reticular, exhaustivo e inclusivo.

Por eso, en la primera mitad de los setenta, Foucault se plantea la necesidad de elaborar nuevos instrumentos conceptuales para analizar las relaciones de poder y sus complejos vínculos con la verdad y la subjetividad. A Foucault no le convencen las dos filosofías políticas más influyentes del siglo XX, la liberal y la marxista, porque no son capaces de explicar las relaciones de poder y, en particular, las nuevas tecnologías de control social desarrolladas por el Occidente moderno. En varios textos de mediados de los setenta, como *Vigilar y castigar* (1975) y el primer volumen de su *Historia de la*

sexualidad (1976), Foucault propone, para explicar las relaciones de poder, un modelo "bélico" o "estratégico", frente al modelo liberal del contrato originario que funda la legitimidad de la soberanía estatal, y frente al modelo marxista del Estado moderno como instrumento de coacción y legitimación de la clase propietaria.

Foucault pretende mostrar que el Occidente moderno no solo ha inventado el Estado soberano y el capitalismo industrial, sino también otras dos grandes tecnologías de poder vinculadas a la elaboración de saberes expertos: por un lado, las *disciplinas*, centradas en el control de los individuos, desplegadas en las instituciones de encierro (escuelas, fábricas, cuarteles, hospitales, prisiones, etc.) y vinculadas al desarrollo de las ciencias humanas individualizantes (pedagogía, psicología, psiquiatría, criminología, medicina, etc.); por otro lado, los *mecanismos de seguridad*, centrados en el control de las poblaciones y en la regulación de sus movimientos masivos y aleatorios (biológicos, económicos, políticos e ideológicos), y vinculados al desarrollo de las ciencias humanas globalizantes (estadística, demografía, medicina social, economía, sociología, urbanismo, etc.). Si el poder soberano, ya desde los imperios antiguos, se caracteriza por el *derecho de vida y de muerte* sobre los súbditos, las nuevas tecnologías de poder desplegadas por los modernos Estados liberales se caracterizan más bien por la administración de la vida, basándose para ello no en la fuerza sino en la autoridad de la verdad, es decir, en nuevos saberes expertos. Foucault llama *biopolítica* a este nuevo régimen de poder/saber que toma a su cargo el gobierno de la vida, tanto por medio de las *disciplinas* y los saberes individualizantes, como por medio de los *mecanismos de seguridad* y los saberes globalizantes.

En la segunda mitad de los setenta, y especialmente a partir de los cursos 1977-78 y 1978-79, dedicados precisamente al *nacimiento de la biopolítica*, Foucault reelabora el modelo *bélico* y lo reemplaza por el modelo del *gobierno*. Su propuesta consiste en analizar las diferentes formas de *gobierno de los otros* (familiares, económicas, políticas, ideológicas), y llevar a cabo una historia de los diferentes regímenes de *gubernamentalidad* inventados por Occidente, entre ellos el poder *pastoral* cristiano y la moderna gubernamentalidad *política* del Estado absolutista, que a su vez se reorganizó a partir de los siglos XVIII y XIX como gubernamentalidad *liberal*. Y es que para Foucault hay una relación muy estrecha entre la génesis del capitalismo liberal y el desarrollo de las modernas tecnologías biopolíticas.

Sin embargo, una vez más, Foucault evita establecer una secuencia teleológica entre las diferentes tecnologías de poder (la *soberanía*, las *disciplinas* y los *mecanismos de seguridad*), sea en el sentido de una progresiva civilización y liberalización de las sociedades, sea en el sentido de una dominación cada vez más totalitaria, sofisticada e irresistible. Ambas interpretaciones se han servido de los estudios de Foucault, a pesar de que él se ha opuesto expresamente a la una y a la otra hasta el punto de que ni siquiera habla de una sucesión histórica, sino más de una articulación compleja entre las diferentes formas de poder, que no han cesado de modificarse y recombinarse entre sí, dando lugar a lo largo del siglo XX a muy distintos regímenes de gobierno, como los

Estados totalitarios (fascista, nazi, franquista, estalinista, etc.), los Estados de bienestar y los actuales Estados neoliberales.

Pero la preocupación fundamental de Foucault, como ya he dicho antes, es el triángulo formado por el saber, el poder y la subjetividad. Esta preocupación atraviesa las diferentes etapas de su trayectoria intelectual. Por eso, en los treinta años que van desde *Enfermedad mental y personalidad* (1954) hasta los volúmenes II y III de su *Historia de la sexualidad* (1984), Foucault ha tratado de mostrar la historicidad radical, no solo de los diferentes tipos de saber y de los diferentes regímenes de poder, sino también de las diferentes formas de identidad personal. Foucault niega que haya una *naturaleza humana* igual para todos y para siempre, y en cambio trata de mostrar que nuestra vida, nuestro cuerpo, nuestra sexualidad, nuestra identidad personal, en fin, nuestra subjetividad más íntima y singular es una invención histórica azarosa, precaria y cambiante. Precisamente por eso, ha habido en el pasado, hay en el presente y seguirá habiendo en el futuro tantas formas diferentes de subjetividad, tantas maneras de entender, experimentar y modelar nuestra propia identidad como seres humanos singulares.

En sus estudios sobre los diferentes tipos de subjetividad –los locos, los enfermos, los criminales, los perversos sexuales, en fin, los *anormales*–, Foucault ha tratado de mostrar que la plasticidad de nuestro cuerpo y de nuestra identidad personal se encuentra históricamente condicionada por tres factores diferentes: los saberes, los poderes y las técnicas de autogobierno. En efecto, el sujeto humano es el punto de cruce de estos tres factores: por un lado, es un objeto de conocimiento del que se ocupan diversas *ciencias humanas*, que pretenden decir la verdad acerca del ser humano en general, de cada tipo o categoría de seres, e incluso de cada sujeto singular; por otro lado, es un *sujeto sujetado*, una criatura viviente sometida al *gobierno de los otros*, un individuo controlado desde su nacimiento hasta su muerte por diversas tecnologías de poder que a un tiempo lo cuidan y lo vigilan, lo educan y lo castigan, lo protegen y lo modelan, con el fin de hacerlo a un tiempo dócil y productivo, domesticado y eficiente; por último, el sujeto humano es también un ser libre, capaz de cuestionar los saberes instituidos y resistir a los poderes dominantes, capaz de expresar su propia verdad y modelar su propio estilo de vida, capaz de inventarse y gobernarse a sí mismo, en fin, capaz de dar forma a su *ethos* o carácter como si se tratase de una obra de arte.

Foucault reivindica esta dimensión ética del ser humano para poner de manifiesto que nuestra subjetividad no puede ser el efecto pasivo de los dictados de los saberes expertos –sean los viejos dictados de la religión o los nuevos dictados de la ciencia–, pero tampoco puede ser el efecto pasivo de los dictados de las ideologías y poderes dominantes –sean los del Estado totalitario, los del Estado de bienestar o los del Estado neoliberal–, sino que hemos de ser nosotros mismos quienes demos forma a nuestra propia vida, constituyéndonos como sujetos *eto-poiéticos* y adoptando una cierta *estética de la existencia*, tal y como hicieron los antiguos filósofos greco-latinos.

4. El efecto Foucault

Michel Foucault murió relativamente joven, pero nos ha dejado una obra inmensa, compuesta por cuatro tipos de documentos:

- los libros publicados por él, de 1954 a 1984;
- los artículos, prólogos, conferencias, entrevistas, etc., que él mismo publicó o autorizó publicar, y que fueron reunidos póstumamente en cuatro volúmenes, con el título *Dits et écrits (1954-1988)*;
- los trece cursos que dio en el Collège de France, de 1970 a 1984, y que también han sido publicados póstumamente, en otros tantos libros;
- las numerosas grabaciones audiovisuales de sus cursos, debates, entrevistas, etc., que actualmente se encuentran disponibles en diferentes páginas web.

En 1986, dos años después de su muerte, se creó la Asociación Michel Foucault, con el fin de reunir todos los documentos de y sobre Foucault en el Centro Michel Foucault, inicialmente ubicado en la Bibliothèque du Saulchoir. En enero de 1988, la Asociación celebró un primer encuentro internacional denominado *Michel Foucault, philosophe,* cuyas actas se publicaron en 1989. A partir de 1998, los fondos del Centro Michel Foucault se trasladaron a una nueva biblioteca que recoge los fondos de otros muchos autores franceses contemporáneos, el Institut Mémoires de l'Édition Contemporaine (IMEC).

En los treinta años transcurridos desde la muerte de Foucault, el impacto mundial de su obra ha sido inmenso. Hoy día, el pensamiento foucaultiano es conocido y estudiado, no solo en Europa y Estados Unidos, sino también en Latinoamérica, Asia y África. Sus ideas son objeto de debate, además de en el ámbito de la filosofía, en otros muchos campos del saber: la pedagogía, la psicología, el psicoanálisis, la psiquiatría, la medicina, la sociología, la historia, la crítica literaria, etc. Y lo más importante, la influencia de su pensamiento, no solo se ha extendido en el terreno de los saberes académicos, sino también en el terreno de los movimientos sociales: las asociaciones de enfermos y discapacitados, las asociaciones de presos, el feminismo, los colectivos de gays y lesbianas, el movimiento *queer*, etc. Por eso, no es de extrañar que Foucault se haya convertido en una referencia imprescindible cada vez que se produce la interconexión entre los debates intelectuales y los conflictos sociales, como sucede en todos los asuntos relacionados con la *bioética*, en donde se entrecruzan inseparablemente los saberes expertos, los poderes instituidos y las nuevas formas de subjetividad.

En los años sesenta del pasado siglo, el primer gran debate suscitado por la obra de Foucault fue eminentemente epistemológico y giró en torno a su estructuralismo *antihumanista* y *antiprogresista*. Más tarde, en los años setenta, su manera de analizar las relaciones de poder y las instituciones de encierro fue criticada tanto por los liberales como por los marxistas. Los primeros lo consideraban demasiado radical y libertario, y los segundos, demasiado reformista y liberal. Finalmente, en los primeros años ochenta, el filósofo alemán Jürgen Habermas, heredero de la Escuela de Frankfurt y defensor del *proyecto inacabado de la modernidad*, lo incluyó entre los filósofos postmodernos (junto

con Bataille, Deleuze, Derrida, Lyotard, etc.), y a todos ellos los calificó de *jóvenes conservadores*, precisamente, por realizar una crítica histórico-política de las instituciones del Occidente moderno.

Tras la muerte de Foucault, uno de los temas más debatidos ha sido su concepto de la *biopolítica* moderna como un nuevo régimen de gobierno de los individuos y de las poblaciones, surgido junto con el Estado liberal y el capitalismo industrial. Algunos filósofos de la política han hecho un uso inflacionario y poco riguroso de este concepto, hasta el punto de convertirlo en un comodín, susceptible de nombrar cualquier tipo de fenómeno histórico-político. Es el caso de autores como Ágnes Heller, Ferenc Fehér, Giorgio Agamben, Paolo Virno, Michael Hart, Antonio Negri y Roberto Esposito.

En cambio, otro grupo de autores, vinculados a la investigación empírica en diversos campos de las ciencias sociales (historia, sociología, antropología, etc.), han tratado de desarrollar las potencialidades de la *historia de la gubernamentalidad* esbozada por Foucault. Es el caso de la *History of the Present Research Network*, creada por los británicos Nikolas Rose, Andrew Barry, Vikki Bell, Thomas Osborne y Grahame Thompson, y en la que también han participado el australiano Mitchell Dean y el estadounidense Paul Rabinow. Estos autores se han dedicado a estudiar la biopolítica específica de la *gubernamentalidad neoliberal*, que se ha generalizado tras la muerte de Foucault, coincidiendo con el final de la Guerra Fría y con el desarrollo de las tecnologías biomédicas y de los consiguientes debates bioéticos. Esta nueva forma de gubernamentalidad, basada en las teorías económicas neoliberales del *mercado autorregulado*, el *capital humano*, el *empresario de sí mismo* y la *gestión de los riesgos*, ha tratado de individualizar los problemas socio-políticos y bio-ecológicos mediante la incitación a que los individuos ejerciten su libertad, asuman su responsabilidad y busquen por sí mismos "soluciones biográficas a problemas sistémicos", según la expresión de Ulrich Beck.

En una línea muy similar se inscriben los estudios históricos realizados por varios investigadores españoles, entre los que destaca Francisco Vázquez García, catedrático de Filosofía en la Universidad de Cádiz. Vázquez es uno de los más notables especialistas en la obra de Foucault. Pero, sobre todo, ha sabido utilizar la metodología histórica foucaultiana para reconstruir desde una perspectiva novedosa la historia de la España moderna y contemporánea, por ejemplo en su obra *Sexo y razón. Genealogía de la moral sexual en España, siglos XVI a XX* (Madrid, Akal, 1997), escrita en colaboración con el historiador Andrés Moreno Mengíbar, y, más recientemente, en *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940* (Madrid, Akal, 2009).

Confieso que yo mismo he sido muy influido por la obra de Foucault. En mi tesis de doctorado traté de aplicar la metodología histórica foucaultiana al estudio del nacimiento de la física galileana. De hecho, la tesis está dedicada a la memoria de Foucault, ya que fue leída en octubre de 1984, unos meses después de su muerte. Posteriormente, le he dedicado varios ensayos, la mayor parte de ellos recogidos en mi libro *La invención del sujeto* (2001).

Terminaré mencionando brevemente los dos aspectos que me parecen más discutibles de la obra de Foucault. En primer lugar, el hecho de que restrinja su análisis de las relaciones saber/poder al campo de las ciencias humanas, cuando a mí me parece que debe ser extendido también al campo de las ciencias naturales, dadas las estrechas conexiones entre los saberes tecno-científicos y los grandes poderes político-militares y socio-económicos, y dados los efectos que estos saberes/poderes están teniendo en la vida de todos los seres humanos y en el conjunto de la biosfera terrestre.

En segundo lugar, el hecho de que restrinja su análisis de las relaciones sociales a la dialéctica entre el poder y la resistencia, la dominación y la libertad, el gobierno de los otros y el gobierno de sí mismo, y que en cambio no tenga en cuenta que en las relaciones sociales es igualmente decisiva la dialéctica entre el poder y la responsabilidad, la independencia y la interdependencia, el cuidado de sí y el cuidado de los otros. El hecho de que Foucault no tuviera en cuenta los complejos entrecruzamientos entre las relaciones de poder y las relaciones de responsabilidad es lo que le impidió afrontar adecuadamente la ineludible cuestión de la justicia.

Debido a estas dos limitaciones, considero que la obra de Foucault debe ser revisada y complementada con las aportaciones de otros pensadores y pensadoras contemporáneas, sobre todo si compartimos su propuesta básica y asumimos que la tarea de la filosofía consiste en buscar la mejor articulación posible entre los tres grandes dominios de la experiencia humana: el conocimiento científico del mundo, la regulación política de nuestras formas de convivencia y la modelación ética de nuestra propia subjetividad.

5. Bibliografía

5.1. Selección de obras de Foucault

(1967). *Historia de la locura en la época clásica.* México: FCE.

(1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas.* México: Siglo XXI.

(1970). *Nietzsche, Freud, Marx*. Barcelona: Anagrama.

(1974). *El orden del discurso.* Barcelona: Tusquets.

(1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI.

(1977). *Historia de la sexualidad, I.: La voluntad de saber.* México: Siglo XXI.

(1979). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

(1980). *La verdad y las formas jurídicas.* Barcelona: Gedisa.

(1986). *Historia de la sexualidad, II: El uso de los placeres.* México: Siglo XXI.

(1987). *Historia de la sexualidad, III: La inquietud de sí.* México: Siglo XXI.

(1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona: Paidós/ICE de la UAB.

(1992). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia.* Valencia: Pre-textos.

(1999). *Obras esenciales*, 3 vols. Barcelona: Paidós.

(2003a). *Sobre la Ilustración*. Madrid: Tecnos.

(2003b). *Hay que defender la sociedad. Curso del Collège de France (1975-1976).* Madrid: Akal.

(2004). *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona: Paidós/ICE de la UAB.

(2008). *Seguridad, territorio, población. Curso del Collège de France (1977-1978).* Madrid: Akal.

(2009). *Nacimiento de la biopolítica. Curso del Collège de France (1978-1979).* Madrid: Akal.

(2011). *El gobierno de sí y de los otros. Curso del Collège de France (1982-1983).* Madrid: Akal.

(2013). *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II. Curso del Collège de France (1983-1984).* Madrid: Akal.

5.2. Selección de obras sobre Foucault

Barry, A.; Osborne, T. y Rose, N. (eds.) (1996). *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neoliberalism and Rationalities of Power.* Chicago: The University of Chicago Press.

Burchell, G.; Gordon, C. y Miller, P. (eds.) (1991). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Hemel Mepstead: Harvester.

Campillo, A. (2001). *La invención del sujeto*. Madrid: Biblioteca Nueva.

(2008). El sujeto y el espacio. En Campillo, A. *La fuerza de la razón. Guerra, Estado y ciencia en el Renacimiento*. Murcia: Editum, 311-318.

(2010). Biopolítica, totalitarismo y globalización. *Barcelona Metrópolis. Revista de información y pensamiento urbanos* (Barcelona), 78, 40-47.

De la Higuera, J. (1999). *Michel Foucault: La filosofía como crítica*. Granada: Comares.

Dean, M. (1999). *Governmentality. Power and Rule in Modern Societies*. London: Sage Pub.

Deleuze, G. (1987). *Foucault.* Barcelona: Paidós.

Dreyfus, G. y Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.

Eribon, D. (1992). *Michel Foucault (1926-1984).* Barcelona: Anagrama.

Esposito, R. (2006). *Bios. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires: Amorrortu.

Moreno Pestaña, J. L. (2006). *Convirtiéndose en Foucault. Sociogénesis de un filósofo*. Barcelona: Montesinos.

(2011). *Foucault y la política*. Madrid: Tierradenadie.

Rose, N. (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought.* Cambridge: Cambridge U. P.

(2007). *The Politics of Life Itself. Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenthy-First Century*. New Jersey: Princeton U. P.

Sauquillo, J. (2001). *Para leer a Foucault*. Madrid: Alianza.

Smart, B. (ed.) (1994). *Michel Foucault: Critical Assessments,* 3 vols. London/New York: Routledge.

Ugarte Pérez, J. (ed.) (2005). *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*. Barcelona: Anthropos.

Vázquez García, F. (1995). *Foucault: La historia como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.

(2005). *Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía*. San Sebastián: Gakoa.

Veyne, P. (1984). *Cómo se escribe la historia. Foucault revoluciona la historia.* Madrid: Alianza.

VV. AA. (1990). *Michel Foucault, filósofo* (Encuentro Internacional celebrado en Paris, los días 9, 10 y 11 de Enero de 1988). Barcelona: Gedisa.

(1992). *Penser la folie. Essais sur Michel Foucault.* Paris: Galilée.

5.3. Selección de webs sobre Foucault

http://www.michel-foucault.com

http://www.csun.edu/~hfspc002/foucault.home.html

http://foucault.info/

http://www.foucault-studies.com

http://www.nakayama.org/polylogos/philosophers/foucault/index-e.html

http://www.thefoucauldian.co.uk/index.htm

http://www.qut.edu.au/edu/cpol/foucault/links.html

http://www.philo.com.ar/index.htm

5.4. Selección de documentos audiovisuales sobre Foucault

Badiou, A. (1965). *Filosofía y Psicología: entrevista con Michel Foucault*. Radio-Télévisión Scolaire. URL: http://vimeo.com/46111294

Calderon, P. y Ewald, F. (2003). *Foucault par lui-même*. ARTE France y BFC Productions.

URL: http://www.youtube.com/watch?v=kvDUq7ae_UY&feature=related

Elders, F. (1971). *Debate entre Chomsky y Foucault*. Celebrado en la Universidad de Amsterdam. Retransmitido por la televisión holandesa. Publicado como libro con el título: *La naturaleza humana: justicia versus poder*.

URL: http://www.youtube.com/watch?v=myy3vL-QKI4

Savater, F. (2010). *La aventura del pensamiento. Nº 20: Michel Foucault*. Canal Encuentro. URL: http://vimeo.com/15390547

6. Un texto de Foucault

Pero, sobre todo, me parece que, al tratar de recuperar un poco esta transformación de la *parrêsia* [de *pan* (todo) y *rhésis* (discurso): es la libertad para decirlo todo, la franqueza o libertad de palabra del ciudadano griego, entendida como un derecho cívico, pero también como una cualidad ética, pues implica el coraje para manifestar el propio parecer, aun a riesgo de perder la vida] y su desplazamiento del horizonte institucional de la democracia al horizonte de la práctica individual de la formación del êthos, podemos ver algo que es bastante importante para comprender algunos rasgos fundamentales de la filosofía griega, y por consiguiente de la filosofía occidental. Con estas inflexiones y estos cambios en la *parrêsia,* nos encontramos ahora, en el fondo, en presencia de tres realidades, o en todo caso de tres polos: el polo de la *alêtheia* y del decir-verdadero [*dire-vrai*]; el polo de la *politeia* y del gobierno; y el polo, en fin, de lo que en algunos textos griegos tardíos se llama la êtho-poiêsis (la formación del êthos o la formación del sujeto). Por una parte, condiciones y formas del decir-verdadero; por otra parte, estructuras y reglas de la *politeia* (es decir, de la organización de las relaciones de poder); por último, modalidades de la formación del êthos, en la que el individuo se constituye como sujeto moral de su conducta: tenemos aquí tres polos a la vez irreductibles e irreductiblemente ligados unos con otros. *Alêtheia, politeia, êthos*: la irreductibilidad esencial de estos tres polos, y su relación necesaria y mutua, la estructura de remisión del uno al otro y del otro al uno, es lo que yo creo que ha sostenido la existencia misma de todo el discurso filosófico desde Grecia hasta nosotros.

Pues lo que hace que el discurso filosófico no sea simplemente un discurso científico, que [se limitaría a] definir y poner en juego las condiciones del decir-verdadero, lo que hace que el discurso filosófico, desde Grecia hasta nosotros, no sea simplemente un discurso político o institucional, que se limitaría a definir el mejor sistema de instituciones posible, en fin, lo que hace que el discurso filosófico no sea simplemente un puro discurso moral que prescribe principios y normas de conducta, es precisamente que a propósito de cada una de estas tres cuestiones, plantea al mismo tiempo las otras dos. […] La existencia del discurso filosófico, desde Grecia hasta hoy, está precisamente en la posibilidad, o más bien en la necesidad de este juego: no plantear nunca la cuestión de la *alêtheia*, sin retomar al mismo tiempo, incluso a propósito de esta verdad, la cuestión de la *politeia* y del *êthos*. Lo mismo para la *politeia.* Y lo mismo para el êthos.

Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II. Cours au Collège de France 1984*. Paris: Hautes Études-Gallimard-Seuil, 62-63. (Traducción de A. Campillo).

6 Charles Reigeluth: La personalización del aprendizaje y el nuevo paradigma de la educación para la sociedad postindustrial del conocimiento

Miguel Zapata-Ros
Universidad de Alcalá de Henare

> The difficulty lies, not in the new ideas, but in escaping from the old ones, which ramify, for those of us brought up as most of us have been, into every corner of our minds. (John Maynard Keynes, in the preface to his path-breaking The General Theory of Employment, Interest and Money, 1936, p. VIII)[7]

1. Introducción

Es probable que sea necesaria una aclaración previa sobre el título. La palabra *personalización* quizá resulte confusa a los que se inician en el mundo del diseño de la enseñanza provenientes de otros mundos como el de la computación. Podría haber utilizado la expresión *individualización* o también *adaptación*. Pero cada una de esas palabras tiene una carga semántica por el uso en los medios especializados, visible a poco que se indague, que no acaba de cuadrar con el sentido que se apreciará en este trabajo. He optado finalmente por *personalización* en consonancia con el uso que se le ha dado en los medios interdisciplinares y por ser el que parece que convencionalmente se ha aceptado (Hopkins, 2007). El término *personalización* no está utilizado en el sentido de considerar de forma aislada al individuo en los procesos de apropiación de los conocimientos, sino todo lo contrario, en el de utilizar los recursos que la tecnología nos proporciona para, a través de su socialización, conseguir una percepción lo más completa posible de cuáles son las preferencias y las representaciones que el individuo posee de la realidad y del mundo que le rodea, cuáles son las características de su andamiaje cognitivo, para, a partir de él y de su rol en él, presentar los nuevos conocimientos. En palabras de McCombs y Whisler (1997: 9), cuando definen la expresión "centrado en el estudiante":

> La perspectiva que empareja un enfoque en los estudiantes individualmente (lo que asumen de otros, las experiencias propias, perspectivas, antecedentes, talentos, intereses, capacidades y necesidades) con un enfoque en el aprendizaje (el mejor conocimiento disponible sobre el aprendizaje y cómo se produce, y sobre las prácticas docentes que son más eficaces para promover los más altos niveles de motivación, de aprendizaje y de logro para todos los alumnos).

A esto yo añadiría que los métodos de enseñanza son en gran parte a medida para cada alumno, y llevados a cabo por el alumno en vez de por el profesor. Los estudiantes también juegan un papel importante en la dirección de su propio aprendizaje, incluyendo la reflexión sobre él y de él.

Ahora hay una nueva perspectiva: la analítica masiva de datos personalizados. No es nada nuevo; los algoritmos utilizados en otros medios y con otras herramientas, adecuadamente orientados por las teorías del aprendizaje personalizado, por técnicas pedagógicas y de diseño instruccional, pueden, con ayuda de los procedimientos de minería de datos, obtener informaciones para ajustar mejor la intervención educativa, para mejorar el rendimiento del alumno, a más de su satisfacción, y el del programa educativo.

Para que nos hagamos una idea, la base tecnológica de esta personalización está en lo que hacen los algoritmos de los programas sociales en sus búsquedas personalizadas: además de utilizar una gran cantidad de información, la búsqueda va gobernada por la información que se posee del individuo a través de su actividad, tanto del procesamiento de la información que hace en su elaboración, como de su mundo de relaciones sociales, sin cuyo concurso no se produciría con igual eficiencia lo anterior, o simplemente no sería posible.

La página *Teorías y teóricos del aprendizaje y de la educación* de la universidad de Arizona del Norte (NAU, 2008a) señala a Charles Reigeluth como uno de los diez teóricos que más influyen en la educación moderna (el resto son Thomas Angelo, Alfred Bandura, Benjamin Bloom, John Dewey, Robert Gagne, Henry Giroux, David Jonassen, Maria Montessori y Lev Vygotsky) y le dedica una página web con las referencias y las ideas más destacadas (NAU, 2008b). ¿Qué justifica esta valoración de su influencia? Como vamos a desarrollar en este trabajo, la obra de Reigeluth se sitúa a caballo entre dos épocas, donde la configuración social, cultural y humana de las sociedades cambia (de la era industrial a la era del conocimiento), y dos etapas muy diferenciadas del desarrollo de las teorías del aprendizaje: la primera, donde las teorías están orientadas a describir y clasificar a los alumnos desde la perspectiva de sus capacidades, y la segunda, caracterizada por las teorías orientadas a maximizar el aprendizaje de todos los alumnos. Estas teorías utilizan distintos valores: en unas, el progreso se mide en función del tiempo; en otras, se basa en los logros individuales.

La primera teoría supone un abandono de los estudiantes menos dotados, en aras de una autoselección de los más capacitados con una mínima inversión o con el mínimo coste, aunque la coartada moral y social está en que, con esta modalidad, las oportunidades llegan a todos en todos sitios y con las mejores ofertas formativas, y en su variante de promoción social. La segunda supone una línea de continuidad en la adaptación de las estrategias docentes, de la ayuda pedagógica, poniendo los bienes del conocimiento cerca de las distintas formas de aprender y de integrar los conocimientos en los esquemas y en las representaciones individuales. Esta línea arranca en los trabajos que hace Reigeluth, que le llevan a formular en sus distintas versiones la Teoría de la Elaboración, y en los trabajos previos sobre el andamiaje cognitivo, la significación de los contenidos de aprendizaje, los esquemas cognitivos y las distintas teorías de secuenciación que realizaron Ausubel, Gagné, Merril y Novak; continúa en la definición, a la luz de estas teorías, de técnicas del diseño instruccional que permiten diseños de

programas formativos centrados en los alumnos y en el aprendizaje, y culmina por ahora en investigaciones y desarrollos prácticos para transformar los sistemas de educación y de capacitación vigentes, que fueron diseñados para seleccionar a los alumnos y en los cuales el progreso de los alumnos se mide en función de pautas o de referencias temporales o cíclicas, en otros sistemas diseñados para maximizar el aprendizaje y basados en los logros de los individuos. Y esta transformación es posible por los avances tanto de la teoría como de la tecnología instruccional, que permite observar las *situaciones* que determinan las formas en las cuales la instrucción debe diferir de unos casos a otros en función de variables como las similitudes y los agrupamientos por perfiles individuales.

El contexto de la obra de Reigeluth, del desarrollo de sus ideas, se sitúa en dos planos: el del incipiente desarrollo de la nueva sociedad, en pugna para aparecer con la sociedad industrial en sus formas y en sus esquemas de funcionamiento, y el de las teorías del aprendizaje que se producen en la segunda mitad del siglo XX, que no acaban de manifestarse en la práctica de la educación.

El último escenario donde se manifiesta esta pugna, esta tensión entre las dos orientaciones teóricas, es el de la nueva configuración de los sistemas educativos, que en el caso de la Educación Superior se ve sometida a una crisis que le afecta en los elementos más básicos de su estructura.

Dos hechos ponen de manifiesto, sobre todo, esta honda crisis:

a) la devaluación de los títulos y, más grave aún, la devaluación de la acreditación que presta la universidad como una inversión intangible para la promoción social, tal como se concebía en la sociedad industrial;

b) la aparición de los MOOCs, modalidades de formación que, con el acceso abierto a los fondos de la producción científica, ponen al alcance de cualquier persona y en cualquier lugar los mismos contenidos de que disponen las universidades más prestigiosas y los más reconocidos especialistas para la formación reglada y para la obtención de títulos.

En contraposición, nunca como ahora ha sido posible intervenir en la evaluación de los procesos de aprendizaje y adaptar la ayuda pedagógica a los estilos más singulares de aprender a partir del análisis de lo que se ha dado en llamar la huella digital de aprendizaje.

2. La sociedad postindustrial del conocimiento

Veamos en primer lugar cómo se conceptualiza en su génesis y en su desarrollo la sociedad del conocimiento.

La sociedad del conocimiento tiene un desarrollo conceptual y teórico que arranca con una caracterización muy general en los años sesenta. En palabras de Robert E. Lane

(1966: 650) se justifica la introducción del constructo exclusivamente en función de la creciente relevancia social que adquiere el conocimiento científico. La sociedad del conocimiento, para Lane, se caracteriza como aquella en la que sus miembros:

- tienen interés por investigar la causa de sus creencias sobre el hombre, la naturaleza y la sociedad;
- se guían (quizás solo de forma implícita o supuestamente) y atribuyen valor a las normas objetivas de la realidad verificable;
- siguen, en los niveles superiores de educación, las reglas científicas de evidencia e inferencia en la investigación;
- consideran socialmente justo y necesario que se dediquen considerables recursos a la investigación y, por lo tanto, que existan grandes almacenes de conocimientos;
- valoran recoger, organizar e interpretar los conocimientos en un esfuerzo constante para extraer el significado y aplicarlo a fines de utilidad práctica;
- utilizan este conocimiento para interpretar a su luz, justificar y quizá modificar sus valores y metas, así como para avanzar hacia ellos;
- con carácter general, consideran que, de igual forma a como la sociedad *democrática* tiene un fundamento en las relaciones gubernamentales e interpersonales y la *sociedad industrial y de comercio* tiene su fundamentación en la economía, la sociedad del conocimiento tiene sus raíces en la epistemología y en la lógica de la investigación científica.

Lane tiene, como es propio de los años sesenta, una visión optimista de la ciencia, que puede resolver multitud de problemas sociales de igual forma a como la lógica científica se ha mostrado eficaz para resolver problemas en otros órdenes (salud, alimentación, etc.). Dentro de esa visión optimista, piensa que se puede sustituir, como elemento regulador de la sociedad, el sentido común por la razón científica.

Otro precedente notable al concepto lo aporta Peter Drucker (1969) en *La era de la discontinuidad*. Con el término sociedad del conocimiento, describe los cambios que se producen, pero no le otorga al conocimiento el papel de centralidad que le confieren autores posteriores. La tesis general coloca el conocimiento "como elemento central de nuestra sociedad y como el fundamento de la economía y la acción social". No es evidente, sin embargo, que los cambios sean debidos al principio de conocimiento (*knowledge principle*) o que sean inducidos por él.

La primera vez que aparece este concepto como centralidad, no como pura discontinuidad, lo utiliza Bell (1968: 98), que indica que la sociedad post-industrial es claramente

> una sociedad del conocimiento en un doble sentido: primero, las fuentes de innovación son cada vez más derivadas de la investigación y de su desarrollo (y se produce de forma más directa, es una nueva relación entre la ciencia y la tecnología debido a la centralidad del conocimiento teórico), y en segundo lugar, el "peso" de la influencia del conocimiento es cada vez mayor en la sociedad.

Lo afirma en función de una clara mayor proporción del conocimiento como componente del Producto Nacional Bruto y del empleo.

La ruptura queda manifiesta cuando identifica sociedad del conocimiento con sociedad post-industrial, lo que será una constante hasta los recientes trabajos de Reigeluth (2012). Así dice que "la sociedad post-industrial está claro que es una sociedad del conocimiento" (Bell, 1973a: 212). La justificación básica de esta equivalencia es, por supuesto, que el conocimiento es un recurso fundamental "de la sociedad post-industrial". Como cuestión de hecho, Bell (1973a: 37) indica que podría haber sustituido la expresión "sociedad del conocimiento" por "sociedad post-industrial", estableciendo con ello la idea de ruptura y la idea de paralelismo. También podría haber utilizado la expresión de "la sociedad intelectual" (Bell, 1964: 49) para indicar los aspectos más sobresalientes de la estructura emergente de la sociedad que se propone examinar en su estudio sobre la naturaleza y la cultura de la sociedad incipiente.

Otros autores, fundamentalmente Nico Stehr, aportan razones que hago mías: vinculan las *etiquetas* de un concepto con los aspectos más notables del concepto, en este caso de la nueva sociedad, al llamarle sociedad del conocimiento y postindustrial. Llamarle sociedad es una declaración, pues se asume la importancia de la nueva configuración de la sociedad. Es, no solo atribuir esa importancia equiparable al de otras sociedades (siempre ponemos el mismo ejemplo de la sociedad industrial), sino también admitir que hay un desarrollo teórico, una teoría constitutiva, detrás, en este caso, una teoría social y una epistemología.

Analicemos ahora el calificativo o la etiqueta de la denominación, que debe hacer referencia a los aspectos constitutivos de la sociedad, de igual forma a como se hace con el calificativo *industrial* en la sociedad actual, que enfatiza la forma de producción y la importancia que adquiere la forma de producción en la sociedad (no sucede así, por ejemplo, en la sociedad medieval o en la sociedad renacentista). En nuestro caso, admitimos que el conocimiento es la clave de la sociedad y, al no referirse esta palabra exclusivamente a un modo de producción, estamos entendiendo que el conocimiento afecta a todos o a la mayoría de aspectos de la sociedad. El conocimiento es pues la identidad de la sociedad actual.

Es importante tener en cuenta la dinámica de los cambios. La aparición de una sociedad no se produce de forma repentina o a saltos, no es un desarrollo revolucionario, sino más bien un proceso gradual en el que la característica definitoria son los cambios de la sociedad que emerge. Lo recíproco también es cierto; la desaparición de la sociedad anteriormente existente también es lenta y progresiva, en la misma medida en que se dan los cambios. Incluso muchas veces coexisten ambas formas sociales en muchas actividades y en aspectos concretos, predominando las viejas formas en el comercio, la producción, los servicios, las finanzas y, sobre todo, en la educación. Rara vez se producen saltos espectaculares. No obstante, sí es cierto que los aspectos visibles de la nueva sociedad resultan espectaculares y hacen que los cambios aparezcan como importantes y excepcionales. Como señala Sterh (1994), "la interrupción de las rutinas desplaza a las orientaciones".

Tampoco la aparición de sociedades del conocimiento es repentina, como resultado de un despliegue que se produce siempre de la misma manera, de una forma sencilla e inequívoca. La forma de producirse depende de los grupos sociales y de la configuración social anteriormente existente, que tampoco es única, sencilla o inequívoca. Las sociedades del conocimiento tienen rasgos comunes, pero son muy diferentes en la forma de manifestarse porque, aun existiendo el factor de la globalización (los nuevos modos tecnológicos de comunicación y transporte rompen la distancia entre los grupos e individuos), se sigue produciendo un factor de diversidad y de aislamiento o impermeabilidad entre regiones, ciudades, pueblos, grupos sociales e individuos, de manera que va a constituir un rasgo de la sociedad emergente el modo de actuar de las nuevas fuerzas en esa singularidad. El mundo se abre y cambia, los estilos y las naturalezas se mezclan; sin embargo, permanecen las fronteras entre las convicciones y las identidades.

La sociedad moderna se concebía hasta hace poco, y en un sentido mayoritario aun hoy se concibe así, principalmente en términos de propiedad (o capital) y de trabajo, que han tenido una larga influencia en la vida social y económica y, por ende, en la teoría política, en algunos casos como una misma unidad sin solución de continuidad: el trabajo es visto como una forma de propiedad emergente y, al revés, la propiedad es considerada como una plasmación del trabajo.

Sobre esta base y merced a estos atributos, los individuos y los grupos definieron o limitaron su forma de integrarse en la sociedad, su forma de pertenecer a ella. Sin embargo, estos atributos están cambiando, están perdiendo importancia a favor de otros atributos económicos convencionales y de las manifestaciones externas de estos. Los patrones de desigualdad social de los trabajadores (*Lebenslagen*), por ejemplo, están mucho más determinados por las actividades de consumo que por los salarios (Luhmann, 1988: 64-166). No obstante, estos atributos están, aún en buena medida, implícitamente vinculados al papel del trabajo y de la propiedad en la generación de valor añadido económico.

Aunque estas características del trabajo y de la propiedad no han desaparecido por completo, tienen menos importancia y ha aparecido un nuevo principio, el *conocimiento*, que se ha añadido como elemento transformador de la propiedad y creador de riqueza. A pesar de que aún no es aceptado o no se es consciente de él, este hecho es y será en cada ocasión más generador de nuevos conflictos. Como Rueschemeyer (1986: 139-140) subraya y advierte al mismo tiempo, la distribución del poder de las ocupaciones de apoyo y generación de conocimientos probablemente ha diluido la concentración de poder basadas en la propiedad, la coacción y el atractivo popular, pero se está muy lejos de que el poder de los intereses parciales y los conflictos entre ellos se conviertan en irrelevantes.

La sociedad burguesa era originalmente una *sociedad de propietarios de bienes y mercancías*. Más tarde se convirtió en una *sociedad de propietarios del trabajo* (Arbeirsgesellschaft), y ahora se está transformando en una *sociedad de propietarios del*

conocimiento. Pero también cambia el sentido de propiedad cuando hablamos de conocimiento. La disminución de la importancia social del trabajo y de la propiedad está asociada con sentimientos crecientes (Sterh, 1994) de identificar las creencias y convicciones que giran en torno a las fuerzas dominantes de la producción una vez que la sociedad industrial va desapareciendo.

¿Tiene sentido, pues, hablar de una *burguesía del conocimiento*? En todo caso, cabría estudiar qué características la hacen distinta de la burguesía capitalista. Sería la clase que detentara el poder, no solo del conocimiento académico, de investigación o básico, sino de las bases y de los fundamentos de los procedimientos que hacen más eficientes la elaboración, distribución y comercio de productos y de servicios.

La representación del valor cobra un papel central. El patrón oro desapareció como referencia del dinero. Con las tarjetas de crédito, ha desaparecido una cantidad importante de papel moneda y las transacciones hasta su nivel mínimo se hacen con anotaciones digitales. Ya no es necesario ponerse en contacto con las cosas mismas, sino solo con sus representaciones simbólicas. Hay un *stock* inmenso de conocimiento objetivado sobre nosotros que media nuestra relación con la sociedad y con nosotros mismos. La centralidad, el foco de los procesos económicos y sociales recae sobre la representación de la sociedad, no sobre la propia realidad de la sociedad.

Es solo después de que se adquiera un sentido de la importancia social de las funciones y de las operaciones que se realizan sobre estas bases de información cuando el pleno significado sociológico del conocimiento comienza a emerger. Esta perspectiva nos hace ver hasta qué punto el conocimiento puede constituir la base de la autoridad, y cómo el acceso al mismo se convierte en un recurso importante de la sociedad y el motivo de luchas políticas y sociales.

El conocimiento siempre ha tenido una función social, pero existen algunas investigaciones, como la de Machlup (1962), cuyo objeto ha sido examinar la estructura de la sociedad y su desarrollo desde el punto de vista de la producción, distribución y reproducción de conocimiento. Pero ahora la cuestión no es determinar la función social o si esta existe, sino, aplicado a la sociedad que nos ocupa, *si el conocimiento puede proporcionar el principio para la organización de las jerarquías sociales y para su estratificación, para la formación de la estructura de clases, para la distribución de las oportunidades de influencia social y política. Incluso si puede proporcionar principios válidos para la organización social de aspectos personales de la vida.* Y si, por último, el conocimiento también puede ser un principio normativo de la cohesión social y de la integración, a pesar de que las variaciones y alteraciones en la reproducción del conocimiento más parece que creen barreras y brechas que cohesión e integración.

Evers, al que en otro contexto (Zapata-Ros, 2013d) se considera, junto con Sther, como el teórico más relevante e inspirador de esta epistemología, la de la Sociedad del Conocimiento, la desarrolla (Evers, 2000) a partir de una idea común: el papel y la importancia del conocimiento como principal fuente de productividad que ha

remplazado a materias primas, trabajo, recursos, información, tecnología o finanzas en la organización y en la producción.

Incluso en la computación, la mayor parte de valor agregado no reside en el valor de los recursos empleados o en el trabajo y el capital invertidos, sino en el conocimiento empleado para obtener el producto final.

Evers señala igualmente una nueva industria, la del pensamiento, constituido a la sazón por las universidades, institutos o departamentos universitarios, los institutos de investigación, los departamentos de investigación y desarrollo de las empresas, e incluso los centros de creación de ideas de los partidos políticos y de los grupos de presión (los *Think Tanks*), que se han convertido en factorías del conocimiento, conocimiento que es puesto en circulación, o simplemente vendido a otras instancias productivas. No es pues la tecnología la que se vende o se acepta como motor de la producción, sino el conocimiento.

Una cuestión que el autor no aclara a este nivel es la dificultad de comerciar con un bien intangible, no perecedero, invariante con el uso y con el resto de atributos que veremos o que él mismo supone que posee.

Evers atribuye a la sociedad del conocimiento ciertas características (Zapata-Ros, 2012):

- En general se acepta que los componentes de este tipo de sociedad tienen, por término medio, un nivel de educación general superior al de otras sociedades y que hay una proporción cada vez mayor de la fuerza de trabajo empleada como trabajadores con conocimientos cualificados. Cabría alegar, sobre estándares educativos que se consiguen y sobre la naturaleza de la instrucción, si es transferible y válida, si se trata de una información muchas veces banal de carácter paracientífico, o si los mecanismos de evaluación y de validación son adecuados u obedecen a otros factores.
- Las industrias integradas en este tipo de sociedad producen productos con componentes de inteligencia artificial integrados.
- Sus organizaciones, tanto en el ámbito de la iniciativa privada como gubernamental o de la sociedad civil, incorporan elementos de gestión y toma de decisiones que las transforma en organizaciones inteligentes. Un ejemplo de esto son los operadores de bolsa o los departamentos de las entidades financieras.
- El volumen de conocimiento organizado, soportado y procesado digitalmente es cada vez mayor. Son grandes volúmenes de informaciones procesados y accesibles con sofisticados y potentes algoritmos que permiten un uso cada vez más adaptado a las singularidades de personas e instituciones en forma de conocimientos especiales.
- Existe una gran diversidad de nodos especializados en conocimientos técnicos, junto con una producción multimodal e interdisciplinar de conocimientos.
- Existe una cultura epistemológica, es decir, un conocimiento compartido, que es diferente de otros, sobre la producción y utilización de conocimientos.

Evers (2000) hace una importante distinción entre *trabajo basado en conocimientos* y *trabajo cognoscitivo* propiamente dicho. Una sociedad industrial en general debe descansar en el trabajo basado en conocimientos de individuos especializados, como son los profesionales y los técnicos (médicos, abogados, ingenieros o científicos) de las ciencias sociales o de las ciencias experimentales. El trabajo cognoscitivo, sin embargo, el que caracteriza una sociedad del conocimiento, va más allá del trabajo realizado por profesionales y técnicos *ad hoc,* formados en universidades. El nuevo tipo de conocimientos contiene una cantidad de elementos de evaluación, autorregulación, reflexión y *feedback* que lo hacen flexible y adaptable y, sobre todo, operativo sobre sí mismo y sobre los procesos en que opera.

3. Culturas epistemológicas

Mención aparte merece la noción de *cultura epistemológica* y el sentido que tiene en ella la producción de conocimientos nuevos.

Para que los miembros de una sociedad adquieran un estatus aceptable, consigan un nivel esporádico y temporal de bienestar social, basta comprar y consumir conocimientos, pero esto es efímero y ruinoso (ver lo que está sucediendo y cuál ha sido el origen de las crisis actuales que se están viviendo en países como el nuestro) y no es algo específico de una sociedad del conocimiento consolidada. Para que la sociedad del conocimiento se consolide, no basta comprar y consumir bienes del conocimiento, es imprescindible producirlos.

Así pues, para cualquiera sociedad y para cualquier estado nacional, como comunidad política y de decisión, será crucial lograr un nivel crítico de producción de conocimientos. La innovación de métodos, la producción y la aplicación de los nuevos conocimientos, así como su uso eficiente, la circulación y la gestión de la información son decisivos para el éxito o el fracaso de la comunidad y para su integración en un contexto global. El número creciente y eficiente de institutos de investigación y universidades globalizadas y tecnologizadas, de firmas consultoras y de expertos locales que divulgan, aplican y, sobre todo, crean conocimientos son factores decisivos e indicadores primordiales.

Sin embargo, esto no es todo y no es lo principal. Evers y Solvay (2005) han reseñado estudios sociológicos recientes que atestiguan que no se puede explicar la elaboración de conocimientos solo como un proceso racional, ni se puede estimular solo mediante medidas insertas en decisiones de pura lógica o voluntaristas. Es necesario que existan determinadas condiciones de interacción social entre la experiencia social del mundo circundante y la cultura (conjunto de valores asumidos por la comunidad). Es harto difícil, pues, que esta conjunción de valores e interacciones se produzca y que, como consecuencia, surja una cultura epistemológica productiva (cultura de producción de conocimientos).

El autor rechaza las explicaciones culturalmente deterministas, así como las que se basan en aspectos puramente culturales. Las primeras, que tratan de mostrar por qué algunos valores culturales impiden el desarrollo de la ciencia y la investigación, son insuficientes e insatisfactorias para explicar todos los casos y la complejidad de casi todos. Las segundas arguyen aspectos banales. Evers tiene un enfoque más proactivo y construccionista. Las razones del éxito de una sociedad epistemológica, o al menos de que logre mejores resultados, tiene más que ver con la investigación de factores complejos implícitos en los procedimientos y en las interacciones que se producen, que son las que definen y caracterizan a las sociedades tecnológicas. De esta forma, las condiciones previas para el desarrollo y crecimientos de culturas epistemológicas, sus formas y contenidos deben ser investigadas y comprendidas para explicar la dinámica y la lógica interna de la producción de conocimientos en un contexto social concreto.

4. Conclusiones sobre las características de la Sociedad del Conocimiento en relación con el aprendizaje

En el análisis que pretendemos hacer no basta saber lo que han aportado algunas de las más conocidas teorías y autores, tanto de carácter económico como de orden sociológico o filosófico, sobre la nueva sociedad. Todos ellos han coincidido en que se trata de una sociedad que ha superado la configuración y características básicas de la anterior sociedad industrial y que tiene al conocimiento como principal base de su organización y riqueza. Lo interesante para el propósito de este trabajo es fundir lo que hay de común en las características tratadas, con una particular visión sobre lo que entendemos que, en un enfoque transdisciplinar, pueden aportar los cambios en la organización de la formación, y en cómo se puede conceptualizar el aprendizaje, haciéndonos la pregunta de si la naturaleza del aprendizaje ha cambiado.

Para ello es importante tratar en primer lugar la idea actual que se tiene del conocimiento. Los autores especializados –entre otros, Albrow y King (1981), Nonaka e Hirotaka (1995), Stehr (1994) o Willke (1998)– han puesto énfasis en la distinta naturaleza que como bien tiene el conocimiento y que lo hace distinto del resto de factores que determinan la sociedad, así como las fortísimas implicaciones que su circulación y propiedad tienen para el mundo del derecho en sus fundamentos:

- El conocimiento es más difícil de medir que los otros factores, pues no tiene unidades ni patrones para medir. En todo caso, su medición se produciría por la calidad, impacto y alcance de sus consecuencias, y esto se puede apreciar mucho después de su producción, en realidad puede no apreciarse nunca. Expresado de forma inusual, en el contexto de su fuente, el Informe sobre el Desarrollo Mundial (World Bank, 1998: 1) dice: “El conocimiento es como la luz. Sin peso e intangible, puede viajar fácilmente por el mundo, iluminando las vidas de la gente en todas partes”.

- Este hecho hace que los factores que propician su producción, la educación y la circulación del conocimiento existente de forma previa, han de ser considerados con sistemas de evaluación y de valoración distintos que otros tipos de mercancías y de una forma distinta a como se hace habitualmente. La evaluación ha de tener una naturaleza formativa, que no finalista, diagnostica o descriptiva.
- Una vez que el conocimiento está producido, puede ser reproducido o copiado fácilmente, y hacerlo de forma ilimitada y sin coste. Este hecho cambia su sentido como mercancía. La titularidad del valor no es el ejemplar, sino la matriz del conocimiento, que además tiene un carácter distinto, en su soporte, del resto de soportes del conocimiento, lo que plantea la cuestión de dónde radica su propiedad, su naturaleza, etc. Recordemos hechos recientes como Wiki-Leads o Megaupload, los conflictos de las empresas de la industria de la computación y de las redes (Google, Microsoft…), incluso con estados, por cuestiones de los derechos de reproducción y de las patentes de propiedad intelectual, o el cambio de política de las universidades respecto de las editoriales como Elsevier o Thomson Reuter.

En parte por la razón anterior, los gastos de carácter general de las transacciones con bienes del conocimiento son bajos, y con una naturaleza y distribución por partidas distintas a las mercancías y bienes anteriores.

Todo esto nos sitúa en un marco donde lo importante es la matriz del conocimiento y los procesos de elaboración del conocimiento en los grupos y en los individuos. Así se plantean cuestiones como:

- la naturaleza abierta de los soportes del conocimiento (open Access) o de los recursos de aprendizaje (OER, MOOCs, etc.);
- la separación de la circulación y del acceso a los recursos de las metodologías de enseñanza;
- si el conocimiento se produce exclusivamente en los individuos, si hay una naturaleza grupal o social de este o si incluso se puede producir en los artilugios;
- si las funciones humanas de los procesos de enseñanza, la atención individualizada, la ayuda pedagógica, la interacción profesor-alumno, la evaluación formativa, etc. son separables e imprescindibles en los procesos de aprendizaje;
- si es imprescindible esta función central de la adquisición humana del aprendizaje y de la elaboración del conocimiento o de la transmisión de competencias (básicas o instrumentales, profesionales o de creación) mediante la individualización de la acción instructiva, cómo ha de producirse ésta con la ayuda de la tecnología.

5. La crisis de la universidad como legitimadora social del conocimiento. Los MOOCs, su evolución y su alternativa

La configuración de la sociedad postindustrial del conocimiento supone una innovación disruptiva que provoca que, progresivamente, en las actividades económicas o en la parte económica de las actividades, "el valor esté en la matriz no en el ejemplar" (Zapata-Ros, 2013a). Este hecho está en la base de nuevos modelos de negocios. El más conocido es el de Google, pero es también el que subyace en el modelo de los MOOCs, fenómeno que supone una innovación disruptiva en el mundo de la universidad como actividad económica y sociológica.

En este caso, el ejemplar son los "Materiales y recursos para el aprendizaje. El soporte y la representación del conocimiento". Pero, alrededor de ellos, en su génesis, acceso, proceso y consecuencias, hay otros elementos que constituyen la *matriz* del conocimiento y de su incorporación al individuo y a situaciones operativas de lo que externamente se conceptualiza como MOOC; son la elaboración, la ayuda pedagógica, la metacognición, la investigación y la evaluación formativa, la acreditación y la transferencia a un contexto laboral, profesional o personal.

Algunas de las condiciones económicas y sociales que determinan el contexto, la situación de la Educación Superior en el contexto global, que inevitablemente es el nuestro, vienen dadas (Zapata-Ros, 2013: 26 a 29) por: el descenso de la demanda, los cambios demográficos, la trivialización de los estudios y la *napsterización*[8].

6. Conectivismo. ¿Es una teoría? ¿Lo es del aprendizaje?

La línea de desarrollo de los MOOCs, al menos en su vertiente conectivista (cMOOCs), tiene su fundamento teórico o epistemológico en el conectivismo.

El conectivismo (Siemens, 2004) se ha presentado como una teoría que supera *las tres grandes teorías* sobre el aprendizaje. Hay que señalar que conductismo, cognitivismo y constructivismo no son en sí mismo teorías, sino enfoques teóricos bajo cuya categoría se agrupan teorías que poseen unas características comunes respecto a la naturaleza del conocimiento y de las funciones de conocer y representar la realidad, así como atribuir relaciones entre funciones del conocimiento, condiciones en que se produce y naturaleza de este.

El conectivismo tiene al menos una aportación positiva: se ha presentado como una teoría que supera a las anteriores en sus limitaciones a la hora de interpretar los efectos y las ventajas, y en la concepción de la naturaleza con que se produce el conocimiento en entornos tecnológicos, de proceso de la información y de la comunicación.

Por lo demás, el trabajo de Siemens contradice al del resto de autores, que consideran al constructivismo como una corriente incluida en el cognitivismo.

Lo que sí es cierto es que el conectivismo, tal como lo presenta su autor original (Siemens, 2004), es una interpretación de algunos de los procesos que se producen en el seno de la Sociedad del Conocimiento relacionados con la educación, en la que se

atribuye un significado y una proyección de estos procesos en el ámbito de la práctica educativa y de su organización.

Este corpus de ideas ha tenido y tiene en la actualidad un gran impacto en el mundo académico y en la industria del e-learning, impacto que ha venido determinado en parte por el efecto de difusión que producen los entornos 2.0.

Globalmente, es exagerado y pretencioso llamar teoría a algo expuesto en menos de tres páginas. Existe entre los autores un consenso en exigir a una teoría una serie de informaciones y de elementos organizados en unas categorías perfectamente definidas y estándares. En el documento citado, Siemens prescinde de forma explícita de este requisito y del consiguiente desarrollo, imprescindible en el caso del apartado que comúnmente se conoce como las *condiciones de aplicación de la teoría,* si bien, rastreando el documento, podemos encontrar de forma implícita párrafos donde se abordan estos elementos.

Tal como establece Reigeluth (1983a, 1983b) y él mismo aplica en los enunciados de las teorías de su obra, una teoría debe constar al menos de: objetivos, valores, métodos y principales aportaciones de la teoría (tesis). A estos, como se hace en la presentación de la teoría de Wiley (2000), Learning Object Design and Sequencing (LODAS), se añade condiciones de aplicación y alcance como elementos básicos. Así sucede en *Simplified and Adaptive Model for the Design of Learning and Sequencing Objects* (Zapata-Ros, 2010).

El primer punto que objetamos en el trabajo analizado, y que consideramos la presentación de la "Teoría conectivista" (Siemens, 2004), es que estos aspectos no están claramente definidos y diferenciados. Es preciso rastrear detenidamente el trabajo para hallarlos de forma implícita. Igual sucede con la información a la que hasta el día de hoy hemos tenido acceso (Siemens y Weller, 2011; Siemens, 2005, 2006 y 2011). No descartamos sin embargo que así suceda o pueda suceder en un futuro. De hecho, hay una notable diferencia entre estos presupuestos originales y los que más recientemente ha formulado Downes (2012), el otro fundador de las ideas del conectivismo.

Por lo demás, los trabajos de Siemens y Downes son valiosos porque nos aportan un importante punto de vista y, sobre todo, por el impacto que han tenido, lo que, por añadidura, nos da idea de cuáles son las inquietudes y las sensibilidades de grupos influyentes de académicos y de personas vinculadas al e-learning empresarial, así como de la importancia de las redes y de la web social para crear opinión, en este caso aceptada, influyente y cualificada.

No nos lleva el afán de destruir o negar sin más la validez de su trabajo, sino el de confrontar de forma racional y sistemática algunas de sus afirmaciones con otras aceptadas comúnmente y consolidadas, o con convicciones fruto de la experiencia y del trabajo propio. Los objetivos son, utilizando el empuje y el impacto de la crítica que se hace, volver la mirada hacia las teorías vigentes y no suficientemente desarrolladas, sensibilizar hacia su desarrollo para aceptarlas, rechazarlas o cambiarlas por otras

teorías, y, sobre todo, contrastar el sentido y la validez de las teorías sólidamente fundadas como motor de progreso del saber aplicado y de su eficiencia.

7. Teoría educativa y tecnología en el nuevo paradigma de la educación

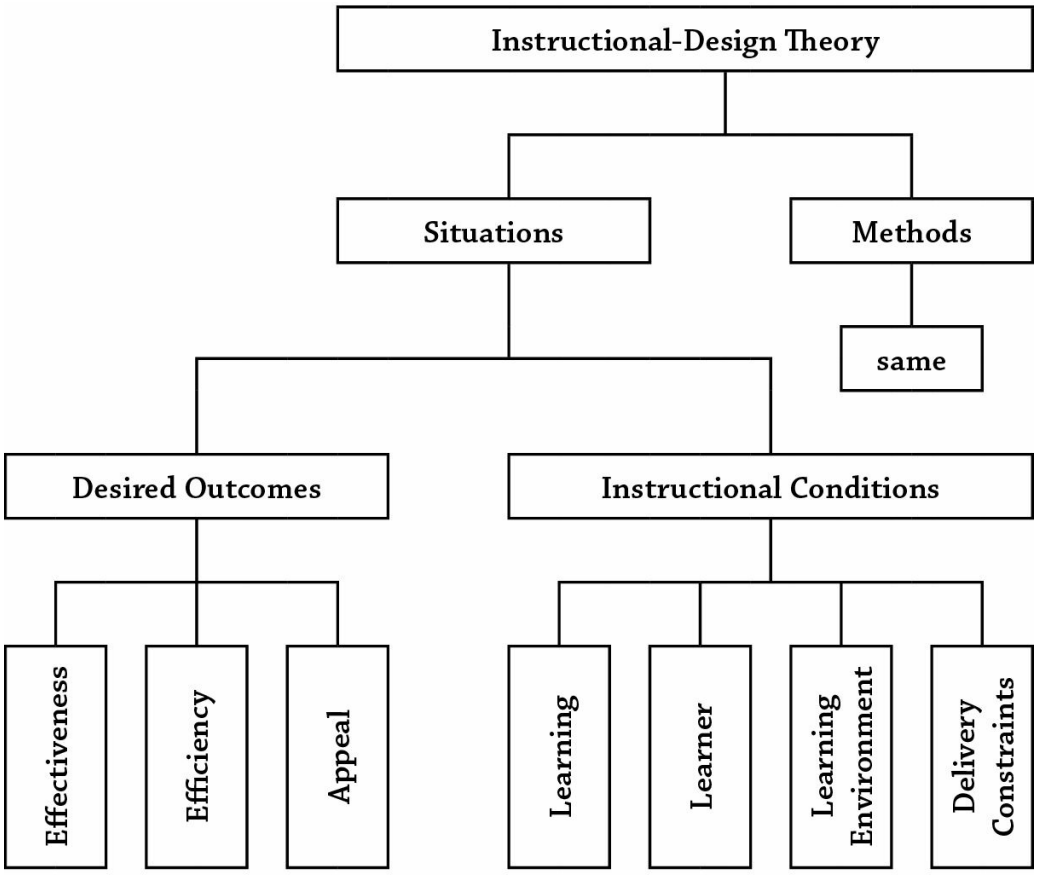
A Reigeluth se atribuyen dos grandes aportaciones: el *diseño instruccional* y *la teoría de la elaboración* (en su versión clásica y en su versión más reciente, el *método de simplificación de condiciones, Simplifying conditions method* o SCM). Toda su producción posterior no es sino el desarrollo lógico de unos elementos que estaban desde el principio: la personalización del aprendizaje y la adaptación de las condiciones, y la organización de contenidos y tareas de forma que el aprendizaje sea más eficiente, se pueda transferir mejor, y lo haga en la medida en que el individuo pueda atribuirle una mayor significación, porque esté mejor insertado en su esquema de ideas, representaciones y significados.

En general, el diseño instruccional se define como "un proceso sistemático que se emplea para desarrollar programas de educación y capacitación de manera continua y confiable" (Reiser y Dempsey, 2007). Además, pueden ser considerados modelos de diseño instruccional o teorías de diseño instruccional aquellos que constituyen un marco o una referencia teórica para el desarrollo de módulos o de clases que a) aumenten la posibilidad de aprender, y b) fomenten la participación efectiva de los alumnos para que aprendan más rápidamente y obtengan niveles más profundos de entendimiento.

La Teoría del Diseño Instruccional de Reigeluth es un instrumento con un doble fin, facilitar el aprendizaje y facilitar el desarrollo humano, o, mejor dicho, facilitar el desarrollo humano en la medida en que se consigue un mejor aprendizaje. Es en esencia una teoría situacional que sostiene que los métodos y situaciones de aprendizaje son esenciales para que este tenga lugar de forma efectiva. Consiste en una serie de principios para organizar la enseñanza en un esquema complejo de elementos más pequeños, y por tanto más cerca de la comprensión individual, que posteriormente son insertados en andamios conceptuales.

Los métodos del diseño instruccional suponen un ciclo continuo y una evaluación formativa que permiten introducir mejoras sobre el proceso en el diseño del programa educativo, sin necesidad de concluir.

Figura 1.
Componentes de la Teoría del Diseño Instruccional según Reigeluth (1999)



La Teoría de la Elaboración es la otra gran aportación de Charles Reigeluth. Básicamente sostiene que los contenidos de aprendizaje deben ser organizados en un orden creciente de complejidad, de manera que los conceptos más simples se enseñen primero, y luego y a partir de ellos se vayan elaborando los conceptos más complejos. Esto ha de hacerse en bucles progresivos y continuos de elaboración, de manera que se cree un entorno para que el estudiante pueda revisar conceptos y ampliarlos, a fin de que cree un contexto de significación para poder asimilar otros conceptos y aplicarlo a otras situaciones.

Es una teoría que integra diferentes aportaciones (Zapata-Ros, 2010): de Ausubel toma la estructura jerárquica de los contenidos en función de los condicionantes y de las representaciones que disponen los alumnos de los contenidos; de Gagné adopta la noción de prerrequisitos de aprendizaje; de Bruner toma la noción de currículo en espiral; de Novak recoge el concepto de esquema de conocimiento y la importancia de prestar una atención explícita a los componentes metacognitivos (estrategias de conocimiento). Pero sin duda la influencia más importante la recibe de Ausubel ya que, en la teoría de la elaboración, se considera que los procesos de enseñanza deben comenzar proporcionando una visión de conjunto de los contenidos que van a ser enseñados, es el epítome. En esta visión de conjunto, deben presentarse las ideas más generales, simples y fundamentales. A continuación, se elabora cada una de ellas, para regresar cíclicamente a la visión de conjunto, con el fin de ampliarla y enriquecerla.

Una versión más moderna de la teoría de la elaboración es la publicada por Reigeluth en 2008. Se trata del Método de Simplificación de Condiciones (SCM, siglas de *Simplifying conditions method*). Esta teoría es definida y desarrollada por Reigeluth (2008: 6.1 a 6.41) a partir y como una variante de la Teoría de la Elaboración; su característica más importante es que la *epitomización* no es previa a la secuenciación, sino que surge como una consecuencia de la elaboración (al revés de como sucede en el método de secuenciación jerárquica de contenidos) y de una simplificación progresiva de las habilidades y conceptos asociados a los objetivos de ejecución que proporciona su aprendizaje.

El método SCM proporciona información pertinente en relación con el alcance y la secuencia del contenido didáctico. El SCM se compone principalmente de dos partes: *epitomización* y elaboración. *Epitomizar* en este caso significa encontrar la versión más sencilla de la tarea que se les enseña a los alumnos, y que no deja de ser representativa de toda la tarea. La elaboración consiste en obtener actividades y recursos que proporcionen estrategias a los alumnos para realizar cada vez versiones más complejas de la tarea.

Es ahora, en esta encrucijada, cuando Reigeluth lanza su gran propuesta como respuesta a los cambios de todo tipo que se están produciendo. ¿Cómo debe ser la teoría educativa ayudada por la tecnología en el nuevo paradigma de la educación (*New Paradigm of Education*) de la sociedad postindustrial del conocimiento?

Reigeluth sostiene que el paradigma actual de educación se desarrolló durante la era industrial. Entonces, no podíamos darnos el lujo de educar o de capacitar a todas las personas hasta el nivel superior, ni teníamos esa necesidad. En esa época, la forma predominante del trabajo era el trabajo manual. Si hubiésemos educado a todos hasta el nivel superior, muy pocos estarían dispuestos a trabajar haciendo tareas mecánicas una y otra vez. Lo que necesitábamos en la sociedad industrial era un sistema educativo que seleccionara a los estudiantes, un sistema que separara a los niños que deberían hacer el trabajo manual de los que deberían ser gerentes o profesionales. Este es el motivo por el cual nuestras escuelas evalúan por normas más que por criterios: se trata de seleccionar a los estudiantes. Lo mismo se aplica a nuestros sistemas de formación. Siendo coherente con este principio, el principal problema de nuestra educación y de nuestros sistemas de formación no son los profesores o los estudiantes, es el sistema, un sistema que está diseñado para clasificar más para la selección que para el aprendizaje (Reigeluth, 1987a, 1987b, 1994).

En lo que sigue haremos una síntesis de lo que Reigeluth ha aportado en distintos trabajos y que él mismo recopila en un artículo del número monográfico de la revista de Educación a Distancia (RED) (Reigeluth, 2012) sobre cómo podría ser un sistema educativo post-industrial, un sistema diseñado para optimizar el aprendizaje y el desarrollo personal. Estas ideas servirían igualmente como referencia a nuestros sistemas de capacitación y a los programas educativos. Sin entrar en mucho detalle, que puede obtenerse de los trabajos referenciados, intentaremos describir muy sucintamente la

teoría instruccional y la tecnología que puede sostener y apoyar la práctica en los sistemas de educación y formación post-industriales.

En estos trabajos, Reigeluth, a partir de otros trabajos previos de su maestro Dave Merril (2007), define y describe unos métodos universales de enseñanza, para a continuación discutir la adaptación de los métodos a situaciones particulares y resolver las posibles contradicciones con los métodos universales. Tras exponer las *ideas centrales* del paradigma post-industrial de educación, señala la importancia del aprendizaje por tareas y los problemas que plantea, e indica algunas de las más importantes estrategias instruccionales. Por último, describe los roles del maestro, del alumno y de la tecnología en el nuevo paradigma.

Hay que reconocer los precedentes de este enfoque en los trabajos de Bloom, particularmente en el *Mastery Learning* (Bloom, 1976; Zapata-Ros, 2013b) y en el *problema 2 sigma* (Bloom, 1984). Ambos enfoques centralizan la tarea y la personalización del aprendizaje, los ejes de la nueva educación.

Respecto a los métodos universales de instrucción, se trata de cinco principios válidos en cualquier situación: la centralidad de la tarea, la demostración, la aplicación, la activación y la integración.

El principio de la *centralidad de la tarea* supone que las estrategias educativas deben estar centradas en la tarea, y la enseñanza debe realizarse mediante una progresión de tareas completadas, cada vez más complejas.

El principio de la *demostració*n supone que la enseñanza, para ser efectiva, debe proporcionar una demostración de la habilidad, y que esa demostración debe ser consistente con el tipo de componente de la habilidad de que se trate, y debe corresponder con lo que está previsto que se haga para que suceda lo que está previsto que suceda en la ejecución. En el diseño instruccional se deben proporcionar orientaciones que relacionen esa demostración (particular) con aspectos generales de la habilidad, de forma que el instructor sepa cuándo se ha verificado la demostración.

Este principio y el de la centralidad de la tarea tienen un paralelismo con la teoría del *dominio del aprendizaje* (*Mastery Learning*) de Bloom (1976).

El principio de *aplicación* supone que la enseñanza debe lograr que el alumno aplique lo aprendido en consonancia con el tipo de componente de la habilidad que se espera que aprenda, en su naturaleza y en su tipo de ejecución. Igualmente, la aplicación debe tener una componente formativa. El diseño de la enseñanza debe proporcionar retroalimentación, incluida en el mismo proceso de aplicación, que permita cambiar el propio diseño.

El principio de *activación* supone que la instrucción debe ser tal que active en los alumnos recursos cognitivos relevantes para recordar, evocar, describir o demostrar conocimientos o experiencias previas que sean significativas para él en el momento adecuado. Esto implica que las actividades de enseñanza deben lograr que los estudiantes compartan sus experiencias entre ellos y que puedan recuperar o que puedan

adquirir en un momento determinado una estructura para organizar los nuevos conocimientos.

Por último, el principio de *integración,* complementario del principio de activación, plantea que la instrucción debe hacer que se integren los nuevos conocimientos en las estructuras cognitivas ya existentes de los alumnos, propiciando relaciones que se manifiesten haciéndoles reflexionar, debatir o defender los nuevos conocimientos o habilidades de forma lógica y argumentada.

En este nuevo esquema de ideas sobre el aprendizaje y el diseño instruccional, aquel aparece con una nueva conceptualización, es un aprendizaje situado; los principios, aun siendo universales, dan lugar a aplicaciones distintas según las situaciones de que se trate.

Si bien los principios podrían aplicarse universalmente a todas las situaciones de enseñanza (situaciones que impliquen un aprendizaje ayudado), los métodos cambian. Los métodos mediante los cuales se implementa cada principio deben variar de una situación a otra para que la instrucción sea de alta calidad. Son métodos específicos como aplicación de unos principios universales a una situación singular (Zapata-Ros, 2013c). El procedimiento tiene pues dos tipos de componentes esenciales: métodos y situaciones. Por ejemplo, el principio "En la enseñanza debe utilizar una estrategia de enseñanza centrada en la tarea" podría suponer variar considerablemente la naturaleza de la estrategia utilizada de una situación a otra.

Como vemos, este planteamiento concuerda con lo definido en general por la teoría original del diseño instruccional (ver figura 1).

Que los métodos educativos sean *situados* supone un alto protagonismo de los profesores y de los diseñadores instruccionales. Reigeluth introduce un nuevo parámetro, la precisión del método. Hay distintos niveles de precisión, desde los métodos que constituyen un puro entrenamiento, con un nivel prácticamente nulo de precisión (esto sucede igualmente con el aprendizaje de algoritmos por ejemplo), hasta niveles altamente precisos, donde la presencia del maestro es constante y permanente. En casos donde, por ejemplo, si un alumno se salta o evalúa mal un paso de la ejecución, supone un alto trabajo cognitivo identificarlo (esto sucede en el aprendizaje divergente), el maestro tiene que hacer preguntas y supuestos adecuados para que se produzca la identificación.

A medida que aumenta la precisión sobre un método o sobre un principio, se descubre que hace falta que este sea diferente para diferentes situaciones. Así, Reigeluth introduce el concepto de *escenarios*, como las determinantes contextuales para los métodos instruccionales. La cuestión estriba entonces, para los maestros y para los diseñadores instruccionales, en elegir el método, o el *paquete* de métodos, adecuado para cada escenario. La tecnología y la analítica del aprendizaje deben dar respuestas a estas situaciones en la sociedad actual.

Reigeluth plantea la existencia de dos tipos de escenarios y cada uno requiere un conjunto diferente de métodos: escenarios basados en diferentes enfoques de la enseñanza y escenarios basados en diferentes tipos de resultados del aprendizaje. Entre los basados en diferentes visiones de la enseñanza, tenemos: los juegos de rol (los juegos de ordenador y otros aprendizajes situados se realizan en este tipo de escenarios), la *sinéctica* (Gordon, 1961), resolución de conflictos, aprendizaje entre pares, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje por simulación[9]. Entre los escenarios basados en los resultados de aprendizaje, tenemos los que pretenden conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación, desarrollo afectivo e integración.

Reigeluth (2012) expone unas ideas centrales del Paradigma de la Educación en la sociedad post-industrial, y lo hace como dicotomías para contrastarlas con otras tantas ideas centrales de la era industrial, con el convencimiento de que, en general, las dicotomías suelen ser falsas y que, como hemos visto en otros trabajos (Zapata-Ros, 2012), una de las características del pensamiento post-industrial es la crisis de los planteamiento y estrategias de *suma cero*, caracterizándose más por un planteamiento sumativo del tipo *las dos cosas* que por un planteamiento excluyente del tipo *o esto o lo otro*.

Así, no solo contrapone lo centrado en el aprendizaje con lo centrado en la selección, como se ha insistido en este trabajo, sino que, además, contrapone la educación centrada en el alumno a la instrucción centrada en el docente, utilizando la definición de McCombs y Whisler (1997: 9) de "centrado en el estudiante":

> La perspectiva que empareja un enfoque en los estudiantes individualmente (lo que asume de otros, las experiencias propias, perspectivas, antecedentes, talentos, intereses, capacidades y necesidades), con un enfoque en el aprendizaje (el mejor conocimiento disponible sobre el aprendizaje y cómo se produce, y sobre las prácticas docentes que son más eficaces para promover los más altos niveles de motivación, de aprendizaje y de logro para todos los alumnos).

Igualmente, contrapone *aprender haciendo* a *aprender* (el alumno debe aprender haciendo "tareas auténticas", en lugar de escuchar a un docente) y *progreso basado en logros* a *progreso basado en tiempo*.

Pero lo que es verdaderamente importante y da título al trabajo presente es que contrapone la educación personalizada con la estandarizada. Aunque el aprendizaje personalizado ya existía, como hemos visto al hablar del *Mastery Learning* (Bloom, 1976), la gran diferencia con el aprendizaje personalizado basado en logros individuales es que este va más allá, para incluir contenido personalizado y métodos personalizados.

Reigeluth señala otras contraposiciones, pero quizá las más interesantes sean dos:

- Por la importancia y la idoneidad con las herramientas y entornos tecnológicos, la contraposición (sumativa) entre colaboración y trabajo individual, entre formalidad e informalidad. En los lugares de trabajo, la mayor parte del trabajo intelectual se hace en equipo. La colaboración es importante, no solo en la vida laboral, sino también en la vida ciudadana, social y familiar. El aprendizaje basado en tareas realizadas en equipo produce excelentes oportunidades para que aprendan unos de

otros, idea que enlaza fuertemente con el constructivismo social (Palincsar, 1998; Scardemalia y Bereiter, 1996).

- La contraposición entre lo agradable y lo desagradable –componente nueva en la sociedad postindustrial, frente a la moral industrial-protestante del trabajo (Weber, 1905; Himanen, 2002)–. En la era del conocimiento, el aprendizaje permanente es esencial para la calidad de vida de nuestros ciudadanos y de nuestras comunidades. La idea y el hecho prevalente en la era industrial es que a los estudiantes no les gusta aprender. Se ha convertido en un elemento de la cultura de nuestras escuelas que el conocimiento se devalúe y se ridiculice a los estudiantes que destacan en el aprendizaje. El paradigma post-industrial de la enseñanza cambia objetivamente esta relación. Para ello es necesario cambiar de motivación extrínseca, con tareas auténticas, como se suele hacer en el aprendizaje basado en problemas y en el aprendizaje basado en proyectos, y de motivación intrínseca, con la formación en valores y la formación del carácter (Lickona, 1991).

Al igual que sucedía con los principio descritos antes, estas ideas son universales, válidas para todos los paradigmas de la enseñanza. Sin embargo, las formas en que se lleven a cabo variarán considerablemente de un sistema educativo a otro.

Reigeluth (2012), en este contexto de la centralidad de la tarea, nos plantea una visión de lo que puede ser un aprendizaje situado y personalizado en su artículo "Una visión del paradigma post-industrial de la Instrucción por tareas y espacios instruccionales".

> Imagine un pequeño equipo de estudiantes que trabajan en una labor auténtica en una simulación con un ordenador (el "espacio de la tarea"). Pronto se encuentran con una brecha en el aprendizaje (conocimientos, habilidades, comprensiones, valores, actitudes, disposiciones, etc.) que necesitan que desaparezca para continuar con la tarea. Imaginemos que los estudiantes pueden "congelar" el tiempo y tener un mentor virtual que aparece y proporciona una tutoría personalizada "justo a tiempo" para desarrollar esa habilidad o conocimiento individual para cada estudiante (o sea: el "espacio instruccional").

Con muy pocos elementos de teoría y de tecnología, esto se consigue de forma eficiente, como han demostrado las investigaciones, primero con las evidencias de la teoría del *Master Learning* de Bloom (1976), donde se muestra que el aprendizaje de una habilidad se facilita en la medida en que la práctica educativa les diga a los estudiantes cómo hacerlo, además les muestre cómo hacerlo en diversas situaciones y, sobre todo, les dé la práctica con retroalimentación inmediata en diversas situaciones. A esto contribuye la tecnología, como ha evidenciado la Academia Khan (www.khanacademy.com) con simples vídeos con una parametrización situacional. Aunque Reigeluth lo plantea como una visión, es ya una realidad.

Otro aspecto clave para entender el paradigma post-industrial de la educación y del nuevo aprendizaje son los roles que se potencian y los que aparecen.

Empecemos por los nuevos roles de los docentes. Todos los autores coinciden en el nuevo papel del profesor, que pasa de ser el "sabio en la tarima" a ser el "guía que acompaña" (Reigeluth, 2012). Aunque este cambio ya se había producido antes sobre la

base de las corrientes constructivistas y socioconstructivistas, lo realmente novedoso son las tres funciones que lo caracterizan:

a) Es un diseñador de trabajo de los estudiantes. La guía didáctica es la plasmación, pero ahora contempla el diseño de lo que se hace, tanto en el espacio de la tarea como en el espacio instruccional, cómo se inserta lo que el alumno hace en su esquema de progreso.
b) Es un facilitador del proceso de aprendizaje, lo que en otras ocasiones hemos llamado el "tutor de aprendizaje", figura distinta del mentor o tutor personal. Esta función supone una ayuda personal para desarrollar un plan de aprendizaje individualizado, es decir, crear el andamiaje para el aprendizaje del alumno en un contexto social y ubicuo: ayudar cuando sea apropiado, facilitar el debate y la reflexión, organizar la disponibilidad de recursos adecuados, tanto humanos (facilitar dinámicas grupales adecuadas) como materiales...
c) Es un mentor, la función sin duda más importante sobre todo en la educación pública. Es el referente vigilante y atento del alumno, la persona que se ocupa del desarrollo integral, pleno y de calidad del estudiante.

El gran peligro que se corre, como ya sucede con una interpretación mecánica y simplista, es fragmentar las funciones en roles, pues eso sería desvirtuar la idea. No quiere decir que excepcionalmente no suceda, pero no sería lo adecuado, lo eficaz ni lo coherente con la idea. Existe una continuidad y una simultaneidad de las funciones y no hay un punto ni un instante donde termine una función y comience otra.

También cambian los roles del estudiante, que no es el asistente pasivo seducido por el profesor ni el abandonado a su suerte pues el aprendizaje es un proceso activo. Eso supone que el estudiante debe hacer un esfuerzo para aprender. La motivación, salvo al inicio, será inminentemente intrínseca. Aprender es algo que el maestro no puede hacer por el estudiante. De esta forma, en el nuevo paradigma hay una característica clave (Schlechty, 2002): en el esquema de la nueva educación, el estudiante es el trabajador, no el maestro, y el maestro es el diseñador del trabajo del estudiante.

Otro aspecto igualmente importante, aunque posiblemente más polémico, es que el aprendizaje debe ser en todo momento autodirigido. Reigelut (2012) piensa que el maestro debe preparar al estudiante para el aprendizaje permanente, ayudándole a convertirse en un estudiante autodirigido y motivado. Esto nadie lo puede discutir razonablemente, pues el marco cambiante del aprendizaje es una característica de la nueva época y demanda una preparación. Sin embargo, es más difícil probar que, como él dice, "los estudiantes están motivados para aprender desde que nacen hasta que ingresan a la escuela por primera vez". Eso es cierto, pero no para aprender cualquier cosa. Es, por tanto, importante la ayuda del maestro para descubrir de forma precoz cuáles son las competencias propias, las que le motivan y las tareas *auténticas* con cuya ejecución se siente motivado. La motivación del estudiante es clave para la productividad de la educación y para ayudar a los estudiantes a darse cuenta de su

potencial. Y esto, evidentemente, también reduce en gran medida los problemas de disciplina y el uso de elementos evasivos (sectas, alcohol, drogas, etc.).

La tercera función, la del estudiante como profesor en un marco social amplio, aunque no nueva, es también clave por dos razones: porque la mejor manera de aprender algo es enseñándolo, y porque los estudiantes manejan claves comunicacionales y de relación y relevancia social que no poseen los profesores (en entornos sociales y ubicuos, esto es especialmente frecuente de forma espontánea).

Por último, comentemos las nuevas funciones de la tecnología a partir de los planteamientos de Reigeluths. La tecnología aporta cuatro funciones principales para hacer que el nuevo paradigma de instrucción sea viable:

a) *Registro del aprendizaje de los estudiantes.* Es importante reseñarlo, aunque no supone gran avance respecto a lo ya conocido y utilizado, sobre todo si tenemos en cuenta la potencia de las *Learning Analytics* (Zapata-Ros, 2013c). Simplemente cita el seguimiento del progreso de los estudiantes según el avance en sus logros mediante un registro individual con unos parámetros similares a los que se utiliza en la Academia Khan, estructurados y mostrados en un *mapa de dominio* con referencia a unos estándares, un esquema de logros de formato similar al de la Teoría de Dominio (Bunderson, Wiley y McBride, 2009). La novedad relativa reside en la incorporación de un Inventario de Características Personales, que registra, para cada estudiante, aquellas que influyen en su aprendizaje, tales como su estilo de aprendizaje, su perfil de inteligencias múltiples, sus necesidades especiales, sus intereses y objetivos, etc. Pero esto ya está desarrollado y es una realidad, como se constata en otro trabajo sobre Analíticas de aprendizaje (Zapata-Ros, 2013c), en particular con el proyecto ELLIS de la Open University.

b) *El plan personal de aprendizaje, o contrato.* Es una apuesta que da un papel central a la tecnología, que deja de ser algo periférico para pasar a ser un elemento de singular relevancia en la vida escolar, orientada a la práctica concreta de profesores y alumnos, y sobre todo un impulso que confiere la naturaleza de *personalizada* a la instrucción. Pero no es muy distinto de lo que sucede en otras actividades y servicios: sanidad, gestión de la economía familiar, etc. Hay que aceptar que puede resultar complejo que los docentes lo desarrollen para todos sus alumnos. Esto cambia el papel del profesor y su formación de forma radical. Sin embargo, es una función para la cual la tecnología tiene una respuesta óptima. Debidamente desarrollado, puede ayudar al estudiante, a los padres y al docente para establecer los objetivos a largo plazo; identificar la gama completa de metas que están al alcance del estudiante; seleccionar de entre esas opciones las que el estudiante desea abordar (objetivos a corto plazo) en función de los requisitos que plantean los objetivos a largo plazo, sus intereses, las oportunidades, etc.; identificar y crear en consonancia las tareas adecuadas para lograr esos objetivos a corto plazo; identificar y acordar la colaboración con otros estudiantes que estén interesados en realizar las mismas tareas al mismo tiempo y

acordar específicamente los roles de todos los compañeros en la tarea; especificar los roles que el profesor, padre y cualquier otro mentor o colaborador deba cumplir para ayudar al estudiante a aprender a partir de la tarea, y por último dar naturaleza de compromiso, desarrollando *un contrato* con repercusiones en la evaluación, que especifique metas, tareas, equipos, roles de los estudiantes y responsabilidades, roles de maestros y padres, método de evaluación y la fecha tope para cada tarea. Evidentemente, estas funciones cambian el panorama de la organización escolar radicalmente.

c) *Funciones específicas para el aprendizaje del alumno.* En este apartado, Reigeluth (2012) reincide en aspectos suficientemente tratados en cualquier trabajo o investigación sobra la validez de la tecnología para producir objetivos de aprendizaje de forma eficiente, o para plantear objetivos nuevos. La novedad es que puede hacerlo en el espacio de la tarea, que no depende del espacio ni del tiempo: "La tecnología puede poner a disposición de los alumnos todas las funciones antes mencionadas en cualquier tiempo y lugar." (Reigeluth y otros, 2008).

d) Evaluación *para y del aprendizaje del alumno*. Tampoco ofrece Reigeluth (2012) grandes variaciones sobre lo que en este tema y en esta línea han escrito otros autores y han validado otras evaluaciones. La ventaja y las posibilidades vienen de que, así como las evaluaciones formativas y sumativas personalizadas hechas de forma *analógica* podrían resultar una pesadilla para los maestros, en este caso, los estudiantes no realizan todos una prueba determinada al mismo tiempo, sino que, con la tecnología, la evaluación está integrada con el aprendizaje. La enorme cantidad de oportunidades de ejecución y de datos acumulados se pueden usar tanto en las evaluaciones formativas como en las sumativas. La segunda gran ventaja es que la evaluación se realiza sobre tareas auténticas, en las que los estudiantes demuestran sus conocimientos, comprensión y habilidad en un contexto real.

Estos cuatro roles o grupos de funciones en su concepción y definición suponen un cambio radical con lo que hasta ahora estamos acostumbrados: están totalmente integrados y, sobre todo, tienen un papel central en la organización educativa como tal y en el plano individual.

En conclusión, las ideas del paradigma de educación que Reigeluth plantea se basan en el cambio de era, desde la sociedad industrial a otra, la postindustrial, caracterizada porque el bien clave es el conocimiento, hecho que afecta no solo a las formas de producir y de distribuir la riqueza, sino a la configuración de la sociedad y a la naturaleza propia del conocimiento. Como consecuencia, necesitamos transformar nuestros sistemas de educación y de capacitación, *cambiarlos desde aquellos que fueron diseñados para seleccionar a los alumnos, a otros que estén diseñados para maximizar el aprendizaje; desde aquellos en los cuales el progreso de los alumnos se mide en*

función del tiempo, a otros basados en sus logros. Esta transformación requerirá de avances tanto en la teoría como en la tecnología instruccional.

Este cambio implica la centralidad de la tarea, un sentido holístico de los procesos centrados en el estudiante, unos principios universales situados en unas condiciones que determinan los métodos a utilizar en cada contexto. Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento indican que estas distintas situaciones basan su variedad en los distintos medios (distintos enfoques de instrucción) y en las diferentes orientaciones finalistas (distintos resultados de la formación o tipos de aprendizaje esperado o deseado).

Propone, en consonancia con las ideas expuestas, claves para la educación y su diseño, que esta sea: centrada en el aprendizaje, centrada en el alumno, en aprender haciendo, con un progreso basado en logros, personalizado, con evaluación basada en criterios, con aprendizaje colaborativo y con aprendizaje placentero.

Esto implica cambios en los roles de estudiantes, maestros y en la tecnología; cambios que afectan al núcleo de la organización y de la actividad escolar, en la evaluación sumativa y formativa y en la acreditación.

Por último, plantea como tema a desarrollar y a investigar algo que se vislumbra como un gran efecto de los cambios: cómo responder mejor al fuerte componente emocional del aprendizaje en relación con los cambios y sentidos del aprendizaje, en consonancia con el nuevo sentido del conocimiento: no vinculado a la promoción social. También, cómo promover el desarrollo social y emocional en estas situaciones, y cómo promover el desarrollo de actitudes, valores, moral y una ética positivos acerca del aprendizaje.

8. BIBLIOGRAFÍA

Albrow, M. y King, E. (eds.) (1981). *Globalization, Knowledge and Society*. London: Sage.

Bell, D. (1968). The measurement of knowledge and technology. En Sheldon, E. B. y Moore, W. E. (eds.). *Indicators of Social Change. Concepts and Measurements.* Hartford, Conn.: Russell Sage Foundation.

(1976). *The coming of Post-Industrial Society A venture in social forecasting,* Harmondsworth: Peregrine.

(1992). *The coming of post-industrial society; a venture in social forecasting*. New York: Basic Books [1973]. (trad. Advenimiento de La Sociedad Post-Industrial. Madrid: Alianza).

Bloom, B. S. (ed.) (1976). *Human characteristics and school learning*. Nueva York: McGraw-Hill.

(1984). *The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as ffective as One-to-One Tutoring*. EducationalResearcher. http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0004/TheTwoSigmaProblem.pdf

Bunderson, C. V.; Wiley, D. A. y McBride, R. (2009). Domain Theory for instruction: Mapping attainments to enable learner-centered education. En Reigeluth, C. M. y Carr-Chellman, A. A. (eds.). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base,* vol. III. Nueva York: Routledge, 327-347.

Clark, D. (2012). Napsterisation of learning: Democratisation, decentralisation and disintermediation of learning. *Blog Donald Clark Plan B.* http://donaldclarkplanb.blogspot.com.es/2012/10/napsterisation-of-learning.html.

Clark, D. (2013). Student cliff – 7 reasons for plummeting student numbers. *Blog Donald Clark Plan B*. http://donaldclarkplanb.blogspot.ca/2013/01/student-cliff-7-reasons-for-plummeting.html.

Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks.* Accedido en http://www.downes.ca/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf el 25/08/12.

Drucker, P. F. (1969). *The age of discontinuity.* Nueva York: Harper & Row.
(1994). *Postcapitalist Society*. Nueva York: Harper Business.

Evers, H. D. (2000). *Die Globalisierung der epistemischen Kultur: Entwicklungstheorie und Wissensgesellschaft*. Frankfurt: Ulrich Menzel (ed.).

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of Creative Capacity*. Nueva York: Collier Books.

Himanen, P. (2002). *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información.* Barcelona: Destino.

Hopkins, D. (2007). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership.* Nueva York: McGraw Hill.

Keynes, J. M. (2006). *General theory of employment, interest and money*. Atlantic Books.
https://www.assembla.com/spaces/leimingcpd/documents/d7a71GfBSr3OD6eJe5afG

Lane, R. E. (1966). The decline of politics and ideology in a knowledgeable society. *American sociological review,* 31 (5), 649-662.

Lickona, T. (1991). *Education for Character*. New York: Bantam Books.

Machlup, F. (1962). *The production and distribution of knowledge in the United States*. Princeton: Princeton university press.

Martin, A. y King, E. (eds.) (1981). *Globalization, Knowledge and Society*. Londres: Sage.

McCombs, B. y Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriënboer, J. J. G. van (1997). *Training Complex Cognitive Skills: A Four-Component Instructional Design Model for Technical Training.* New Jersey: Educational Technology Publications.

Merrill, M. D. (2007). First principles of instruction: A synthesis. En Reiser, R. A. y Dempsey, J. V. (eds.). *Trends and issues in instructional design and technology.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall, 62-71.

(2009). First principles of instruction. En Reigeluth, C. M. y Carr-Chellman, A. A. (eds.). *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base,* vol. III. Nueva York: Routledge, 41-56.

NAU (Northern Arizona University) (2008a). *Educational Learning Theorists & Theories.* https://sites.google.com/a/nau.edu/educationallearningtheories/home

(2008b). *Educational Learning Theorists & Theories. Reigeluth* https://sites.google.com/a/nau.edu/educationallearningtheories/home/charles-reigeluth

Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: *University Press.*

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology, 49*.

Reigeluth, C. M. (1983a). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, vol. 1. Nueva York: Routledge.

(1983b). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory,* vol. 2. Nueva York: Routledge.

(1987a). The search for meaningful reform: A third-wave educational system. *Journal of Instructional Development*, 10(4).

(1987b). *Instructional Theories in Action: Lessons Illustrating Selected Theories and Models*. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.

(1994). The imperative for systemic change. En Reigeluth, C. M. y Garfinkle, R. J. (eds.). *Systemic change in education.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

(2008) *Incomplete manuscript of a book on sequencing*. Reigeluth correspondence with the author.

(2012). *Teoría instruccional y tecnología para el nuevo paradigma de la educación*. RED (Revista de Educación a Distancia), 32. Consultado el 30/09/2012 en http://www.um.es/ead/red/32.

Reigeluth, C. M. and Stein, F. S. (1983). The Elaboration Theory of Instruction. In C. M. Reigeluth (ed). *Instructional Design Theories and Models: An Overview of their Current States*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Reigeluth, C. M. y otros (2008). Roles for technology in the information-age paradigm of education: Learning Management Systems. *Educational Technology,* 48(6).

Reiser, R. A. y Dempsey, J. V. (2007). *Trends and Issues in Instructional Design*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Rueschemeyer, D. (1986). *Power and the Division of Labor*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Scardemalia, M. y Bereiter, C. (1996). Computer support for knowledge-building communities. En Koschmann, T. (ed.). *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.

Schlechty, P. (2002). *Working on the work*. San Francisco, CA: Josey Bass.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Consultado el 18/8/2011 en http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.87.3793&rep=rep1&type=pdf

(2005). *Connectivism: Learning as Network Creation.* http://www.astd.org/LC/2005/1105_seimens.htm

(2006). *Connectivism: Learning Theory or Pastime of the Self-Amused?* http://www.elearnspace.org/Articles/Connectivism_response.doc

(2011). Blog. http://www.connectivism.ca/

Siemens, G. y Weller, M. (coord.). (2011). The Impact of Social Networks on Teaching and Learning [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, num 1. (UOC). http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-siemens-weller/v8n1-siemens-weller-eng

Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Londres: Sage.

Weber, M. (2012). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Wiley, D. A. (2000). Learning object design and sequencing theory. Tesis doctoral no publicada. Brigham Young University, Provo, UT. Consultado en: http://davidwiley.com/papers/dissertation/dissertation.pdf y en http://www.opencontent.org/docs/dissertation.pdf (Consultado 18/07/2008 13:00).

Willke, H. (1998). *Systemisches Wissensmanagement*. Stuttgart: Lucius & Lucius

(2000). *Wissen als Produktionsfaktor. Zur unternehmerischen Relevanz des Wissensmanagements*. Facultad de Sociología, Universidad de Bielefeld, artículo inédito [a través de Evers (2000)]

World Bank (1998). *World Development Report 1998/1999-Knowledge for Development.* Nueva York: Oxford University Press.

Zapata-Ros, M. (2009). Objetos de aprendizaje generativos, competencias individuales, agrupamientos de competencias y adaptatividad. *RED. Revista de Educación a Distancia*, *10*. Consultado en http://www.um.es/ead/red/M10/zapata_GLO.pdf el 07/06/2013.

(2010). *Secuenciación de contenidos. Especificaciones para la secuenciación instruccional de objetos de aprendizaje.* (Tesis doctoral. Universidad de Alcalá).

(2012). *La Sociedad Postindustrial del Conocimiento. Un enfoque multidisciplinar desde la perspectiva de los nuevos métodos para organizar el aprendizaje.* (Preprint). E-LIS International Open Archive for Library and Information Science http://revistacampusvirtuales.es/images/volIInum01/revista_campus_virtuale art2.pdf

(2013a). MOOCs, una visión crítica y una alternativa complementaria: La individualización del aprendizaje y de la ayuda pedagógica. *Revista Campus Virtuales,* vol. II núm. 1. http://revistacampusvirtuales.es/images/volIInum01/revista_campus_virtuales_01_ii-art2.pdf

(2013b). El "problema de 2 sigma" y el aprendizaje ayudado por la tecnología en la Educación Universitaria. Blog *Aula Magna 2.0. Tendencias de la educación superior en un contexto global*. http://cuedespyd.hypotheses.org/115.

(2013c). Analítica de aprendizaje e identidad digital. Personalización del aprendizaje. *Revista Campus Virtuales,* vol. II, núm. II) (In press).

(2013d*). La Sociedad Postindustrial del Conocimiento. Un enfoque multidisciplinar desde la perspectiva de los nuevos métodos para organizar el aprendizaje.* Amazon Books. http://www.amazon.es/Sociedad-Postindustrial-del-Conocimiento-multidisciplinar/dp/1492180580/

7 La dificultad radica, no en las ideas, sino en escapar de las viejas ideas, que se ramifican, como consecuencia de la educación que hemos recibido la mayoría de nosotros, por todos los rincones de nuestra mente (JM Keynes. Teoría General del empleo, interés y dinero).

8 El fenómeno de la *napsterización* hace alusión a un programa, Napster, que adquirió mucha fama y uso hace unos años y que permitía a los usuarios intercambiar, mediante un repositorio, música, libros, vídeos y otras obras soportadas en ficheros de ordenador. Entre nosotros fue más conocido un sucesor suyo, eMule.

El fenómeno consiste en una trivialización de contenidos al prescindir de la mediación, tanto de especialistas como de servicios.

Según los autores que han hecho popular el término (Clark, 2012), este proceso tiene tres fases: la democratización, la descentralización y la desintermediación.

Sin embargo, en otros casos ha posibilitado además la aparición de un modelo de negocio. Clark (2012) sostiene que los programas tipo Napster y eMule allanaron el camino para el iPhone de Apple y el iPad, y tiene razón, ya que condujo a la desintermediación en la industria musical.

La cuestión es cómo se producirá la mapsterización del aprendizaje y, sobre todo, cuáles serán los efectos en este caso de la trivialización de los contenidos de aprendizaje.

9 Estos escenarios tienen que ver bastante con las recientes modalidades de enseñanza en línea, incluidos los MOOCs, en un sentido o en otro. Los juegos de rol y los juegos de ordenador son escenarios de una modalidad de aprendizaje situado, la gamificación, que ha tenido un gran auge y tratamiento, con importantes investigaciones acerca de los métodos que los usan; la sinéctica, o en otro sentido el aprendizaje divergente, se ha puesto como problema de los MOOCs, al revés de lo que sucede con el aprendizaje entre pares, que encuentra su máxima expresión precisamente en los MOOCs; el aprendizaje por simulación es un clásico de los entornos tecnológicos.

Otros títulos de la colección

Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía

Una introducción al debate en Alemania Occidental sobre la relevancia de la Historia de la Educación (1950-1980)

Depaepe, Marc

ISBN 13: 978-84-7642-743-9

Páginas: 192

Hacia una escuela socialmente-crítica

Orientaciones para el currículo y la transición

Kemmis, Stephen; Cole, Peter; Suggett, Dahle

ISBN 13: 978-84-7642-742-2

Páginas: 128

Metáforas del educador

Sáez Carreras, Juan; García Molina, José

ISBN 13: 978-84-7642-838-2

Páginas: 176

Pensar, mirar, exponerse

García Molina, José (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-841-2

Páginas: 176

Pensadores de ayer para problemas de hoy... Filósofos

Sáez Carreras, Juan; Esteban Albert, Manuel (Coord.)

ISBN: 978-84-7642-931-0

Páginas: 192

Índice de contenido

Índice
Los participantes en el libro
- Antonio Campillo Meseguer
- José Enrique Ema López
- Manuel Esteban Albert
- José García Molina
- Antonio Viñao Frago
- Miguel Zapata Ros

Presentación
1. Etienne de La Boétie. Pensar la servidumbre voluntaria
- 1. Preámbulo
- 2. El autor en su época
- 3. Un texto intempestivo
- 4. Pensar hoy con el Discurso de la servidumbre voluntaria
  - 4.1. Si ser sujeto es ser/estar sujetado a otro, ¿es posible un sujeto no alienado?
  - 4.2. ¿Es posible escapar a la determinación de la costumbre y educación de época? ¿Hasta qué punto es posible ver más allá de lo dado y vivido en ellas como realidad?
  - 4.3. ¿Puede el sujeto volverse insoportable –no constituir el soporte– para los actuales discursos/imaginarios del atontamiento y la alienación?
- 5. Bibliografía
  - 5.1. Bibliografía referenciada
  - 5.2. Para seguir profundizando

2. Francisco Giner de los Ríos. Educación, pedagogía y reforma social
- 1. Contexto biográfico
- 2. Temas, problemas y cuestiones
- 3. Educación, pedagogía y reforma social
- 4. Actualidad del pensamiento de Giner de los Ríos
- 5. Bibliografía
- 6. Textos de Francisco Giner de los Ríos

3. Vygotski, intérprete del hombre y la cultura
- 1. Biografía

2. Contexto intelectual y político
3. Nuevas ideas para el desarrollo humano
4. Todo se inicia en la cultura
5. El camino hacia la mente. Posición dialéctica entre reflexología e idealismo
6. La conferencia de 1924 en el Congreso de Leningrado
7. Actividad mediada
8. El doble viaje
9. El desarrollo humano, según el modelo socio-histórico
10. La experimentación de la escuela histórico-cultural
11. Vygotski, después de Vygotski
12. Bibliografía
4. Lacan y la política emancipatoria
1. Introducción
2. Lacan y el psicoanálisis
3. La política, lo político y la política emancipatoria
4. El materialismo lacaniano como condición de la política
5. Las transformaciones del pensamiento y la política en el siglo del psicoanálisis
6. A partir de Lacan: una política inacabada e inacabable
6.1. Ni totalización, ni ingenuidad
6.2. La política como transformación subjetiva, pero no solo
6.3. De la impotencia a la (im)posiblidad
7. Para profundizar
7.1. La obra de Lacan
7.2. Otros autores
7.3. Otras referencias introductorias
8. Bibliografía
5. ¿Quién gobierna mi vida? El pensamiento de Michel Foucault.
1. De la Guerra Fría al neoliberalismo
2. La filosofía como crítica del presente
3. La verdad, el poder y la subjetividad
4. El efecto Foucault
5. Bibliografía
5.1. Selección de obras de Foucault
5.2. Selección de obras sobre Foucault
5.3. Selección de webs sobre Foucault

5.4. Selección de documentos audiovisuales sobre Foucault
6. Un texto de Foucault
6. Charles Reigeluth: La personalización del aprendizaje y el nuevo paradigma de la educación para la sociedad postindustrial del conocimiento
1. Introducción
2. La sociedad postindustrial del conocimiento
3. Culturas epistemológicas
4. Conclusiones sobre las características de la Sociedad del Conocimiento en relación con el aprendizaje
5. La crisis de la universidad como legitimadora social del conocimiento. Los MOOCs, su evolución y su alternativa
6. Conectivismo. ¿Es una teoría? ¿Lo es del aprendizaje?
7. Teoría educativa y tecnología en el nuevo paradigma de la educación
8. Bibliografía
Otros títulos de la colección
Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía
Hacia una escuela socialmente-crítica
Metáforas del educador
Pensar, mirar, exponerse
Pensadores de ayer para problemas de hoy... Filósofos

Índice

Índice 4
Los participantes en el libro 7
Antonio Campillo Meseguer 7
José Enrique Ema López 7
Manuel Esteban Albert 7
José García Molina 8
Antonio Viñao Frago 8
Miguel Zapata Ros 9
Presentación 10
1. Etienne de La Boétie. Pensar la servidumbre voluntaria 13
1. Preámbulo 13
2. El autor en su época 15
3. Un texto intempestivo 17
4. Pensar hoy con el Discurso de la servidumbre voluntaria 21
4.1. Si ser sujeto es ser/estar sujetado a otro, ¿es posible un sujeto no alienado? 23
4.2. ¿Es posible escapar a la determinación de la costumbre y educación de época? ¿Hasta qué punto es posible ver más allá de lo dado y vivido en ellas como realidad? 24
4.3. ¿Puede el sujeto volverse insoportable –no constituir el soporte– para los actuales discursos/imaginarios del atontamiento y la alienación? 26
5. Bibliografía 26
5.1. Bibliografía referenciada 26
5.2. Para seguir profundizando 27
2. Francisco Giner de los Ríos. Educación, pedagogía y reforma social 29
1. Contexto biográfico 29
2. Temas, problemas y cuestiones 32
3. Educación, pedagogía y reforma social 34
4. Actualidad del pensamiento de Giner de los Ríos 39
5. Bibliografía 41
6. Textos de Francisco Giner de los Ríos 42
3. Vygotski, intérprete del hombre y la cultura 44

1. Biografía 44
2. Contexto intelectual y político 46
3. Nuevas ideas para el desarrollo humano 49
4. Todo se inicia en la cultura 51
5. El camino hacia la mente. Posición dialéctica entre reflexología e idealismo 54
6. La conferencia de 1924 en el Congreso de Leningrado 57
7. Actividad mediada 59
8. El doble viaje 62
9. El desarrollo humano, según el modelo socio-histórico 63
10. La experimentación de la escuela histórico-cultural 64
11. Vygotski, después de Vygotski 65
12. Bibliografía 67
4. Lacan y la política emancipatoria 68
1. Introducción 68
2. Lacan y el psicoanálisis 69
3. La política, lo político y la política emancipatoria 72
4. El materialismo lacaniano como condición de la política 73
5. Las transformaciones del pensamiento y la política en el siglo del psicoanálisis 76
6. A partir de Lacan: una política inacabada e inacabable 79
6.1. Ni totalización, ni ingenuidad 79
6.2. La política como transformación subjetiva, pero no solo 81
6.3. De la impotencia a la (im)posiblidad 82
7. Para profundizar 84
7.1. La obra de Lacan 84
7.2. Otros autores 85
7.3. Otras referencias introductorias 86
8. Bibliografía 86
5. ¿Quién gobierna mi vida? El pensamiento de Michel Foucault. 88
1. De la Guerra Fría al neoliberalismo 88
2. La filosofía como crítica del presente 91
3. La verdad, el poder y la subjetividad 93
4. El efecto Foucault 99
5. Bibliografía 101
5.1. Selección de obras de Foucault 101

5.2. Selección de obras sobre Foucault 102
5.3. Selección de webs sobre Foucault 103
5.4. Selección de documentos audiovisuales sobre Foucault 103
6. Un texto de Foucault 104
6. Charles Reigeluth: La personalización del aprendizaje y el nuevo paradigma de la educación para la sociedad postindustrial del conocimiento 105
1. Introducción 105
2. La sociedad postindustrial del conocimiento 107
3. Culturas epistemológicas 113
4. Conclusiones sobre las características de la Sociedad del Conocimiento en relación con el aprendizaje 114
5. La crisis de la universidad como legitimadora social del conocimiento. Los MOOCs, su evolución y su alternativa 115
6. Conectivismo. ¿Es una teoría? ¿Lo es del aprendizaje? 116
7. Teoría educativa y tecnología en el nuevo paradigma de la educación 118
8. Bibliografía 128
Otros títulos de la colección 133
Sobre las relaciones de la teoría y la historia de la pedagogía 133
Hacia una escuela socialmente-crítica 133
Metáforas del educador 133
Pensar, mirar, exponerse 133
Pensadores de ayer para problemas de hoy... Filósofos 133